

■ Formação docente: Desenvolvimento profissional e valorização do professor

 *Andréia Cristina Cardoso de Sousa**

Resumo: A formação e a valorização do professor vêm sendo discutida para formulação de políticas públicas nas esferas nacional e internacional, por educadores, legisladores e pelas instituições educacionais. O desenvolvimento profissional docente tem início na experiência escolar e prossegue ao longo de toda a vida profissional, indo além da questão salarial, levando em conta também o número de alunos em sala de aula, a adequação do espaço físico, a falta de recursos materiais, a tecnologia assistida e o incentivo à cultura. Sabe-se que tudo o que norteia o contexto social interfere no sistema educacional e, conseqüentemente, nos resultados obtidos pelos alunos, que é o objeto fim do sistema de educação. Neste trabalho encaramos como necessária a relação entre o desenvolvimento profissional com o desenvolvimento pessoal em meio à formação docente, e buscamos analisar as necessidades atuais no tocante à formação de professores, para vislumbrarmos um caminho de efetiva valorização desses profissionais.

Palavras-Chave: Formação. Valorização. Desenvolvimento. Planejamento. Intencionalidade.

Introdução

A formação de professores do século XXI deve acompanhar o processo de mudança que a sociedade exige, oferecendo como contribuição um novo profissional docente. Atualmente, as várias definições de formação docente apresentam divergências conceituais, mas apontam como primordial a aquisição de conhecimento por meio da práxis pedagógica. Nesse sentido, toda ação de formação deve ser planejada e intencional, além de proporcionar mudança e desenvolvimento profissional.

A proposta deste trabalho é apresentar algumas considerações de caráter bibliográfico que objetivam analisar a atual formação de professores e os dispositivos legais que amparam a elaboração de políticas públicas no âmbito da formação e valorização dos profissionais

da educação. Abordaremos o conceito de formação no campo educacional, com base nos autores Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Marcelo (2009). Tais autores defendem, por exemplo, o conceito de desenvolvimento profissional docente em substituição ao de formação inicial e continuada.

Atualmente, a temática de formação e valorização de profissionais da educação é amplamente discutida por educadores, legisladores e instituições educacionais, por meio de conferências, com vistas à elaboração das políticas públicas de formação e valorização dos profissionais da educação. Mais recentemente, produções acadêmicas, legislações, diretrizes e decisões políticas dão centralidade à temática da formação e valorização dos profissionais da educação, considerando-as de fundamental importân-

* *Andréia Cristina Cardoso de Sousa é professora no CEF 308 de Santa Maria – CRE Santa Maria – SEEDF, é licenciada em Língua Portuguesa e especialista em Administração Escolar e Ciência Políticas Educacionais.*

cia para as transformações pretendidas no país, a fim de viabilizar um projeto nacional e democrático.

No campo da pesquisa, de acordo com André (2010), 76% dos estudos centravam-se nos cursos de formação inicial: licenciaturas, Pedagogia e Escola Normal. A partir de 2000, a academia passou-se a interessar pela identidade e profissionalização docente. Atualmente, 53% das pesquisas estudam a formação docente: deseja-se ouvir os professores, e saber suas opiniões, representações, saberes e práticas.

Formação docente: diversos olhares e novos conceitos

Os estudiosos da temática têm se empenhado para desvendar o que constitui o objeto da formação docente, tendo em vista que essa vem se apresentando “progressivamente como uma potente matriz disciplinar” na percepção de Marcelo (1999). Desse modo, diversas são as maneiras de abordar esse conceito, para alguns pesquisadores o “foco da formação docente deve estar nos processos de aprendizagem da docência” (MIZUKAMI, 2002).

Por sua vez, Imbernón (2009) assume a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, indo além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abarcando questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão.

Marcelo (1999, p. 26) inicialmente define o objeto da formação docente como:

os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

Trata-se de um conceito demasiado amplo, que tem sido considerado por muitos estudiosos da área da formação docente, tendo em vista a importância dos processos de preparação e profissionalização que priorizam a melhoria da aprendizagem do aluno.

Nessa perspectiva, Marcelo (2009) reelabora seu ponto de vista, preferindo discutir formação docente em termos de desenvolvimento profissional docente. Segundo o autor, essa concepção marca mais claramente a concepção de profissional do ensino, visto que o próprio termo “desenvolvimento” já sugere um caráter mais evolutivo e de continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

Para Marcelo (2009) tal conceito sofreu transformações, na última década, tendo em vista as mudanças de entendimento sobre como ocorrem os processos de aprender a ensinar. Diante desse cenário, o desenvolvimento profissional passa a ser considerado como um processo de longo prazo, no qual se inte-

gram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional.

A formação do profissional docente deve ser pensada e planejada como um aprendizado profissional e intencional ao longo de toda a vida, o que implica o envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que envolvam mudanças na prática em sala de aula com vistas à qualidade da aprendizagem dos alunos.

Nóvoa (2008), por sua vez, aponta novas abordagens a respeito da formação de professores, saindo da perspectiva centrada na dimensão acadêmica para uma perspectiva que discute o âmbito profissional, pessoal e organizacional, tendo por base o contexto escolar. O autor alerta que a formação de professores tem abandonado o desenvolvimento pessoal, uma vez que ignora a distinção entre “formar” e “formar-se”.

Esse processo de desenvolvimento é multifacetado:

O processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal [...] inclui problemas relativos aos fins e/ou modelos a alcançar, os conteúdos/experiências a assumir, as interações sujeito-meio, os estímulos e planos de apoio no processo. Mantém relação com o ideológico-cultural, como espaço que define o sentido geral dessa formação como processo (ZABALZA; GONZÁLEZ apud MARCELO, 1999, p. 19).

Marcelo (2009) enfatiza que nesses processos de desenvolvimento profissional deve-se dar grande atenção a representações, crenças, preconceitos dos docentes, visto que esses vão afetar diretamente a sua aprendizagem de docência, viabilizando ou dificultando as mudanças necessárias. Desse modo, compreende-se que quando se forma professores pode-se adotar posições epistemológicas, ideológicas e culturais em relação à aprendizagem do professor. Torna-se, pois, necessário, fazer vir à tona as representações sociais dos docentes em formação para poder analisá-las criticamente, junto com eles, e encontrar formas de transformá-las numa direção desejada.

Nessa perspectiva, a identidade profissional docente se constitui a partir da interação entre o indivíduo e suas experiências pessoais e profissionais. Logo, compreendemos porque Marcelo (2009) afirma que a “identidade se constrói e se transmite”. Além disso, é preciso que esse profissional deixe o isolamento para que a sua experiência individual se transforme em uma contribuição coletiva.

Ainda conforme Marcelo (2009), a identidade profissional é um elemento inseparável do desenvolvimento profissional, que está sujeito às influências, por exemplo, do número de alunos em sala de aula, do espaço físico inadequado, da falta de recursos materiais, da tecnologia e do contexto político. Esses fatores podem influenciar no compromisso pessoal

do docente, nas suas crenças, valores, no seu conhecimento sobre as disciplinas lecionadas e, principalmente, em sua disponibilidade para aprender e para ensinar.

A capacidade de aprendizagem do professor é essencial ao aperfeiçoamento de seu desenvolvimento pessoal e profissional. Esse desenvolvimento deve ser consubstanciado de forma individual e coletiva na própria escola, que é o lugar do crescimento profissional do professor. Além disso, a formação docente deve ser pensada sempre como um aprendizado profissional a se ter ao longo da vida, o que pressupõe força de vontade e planejamento por parte do docente, para que haja efetivamente mudanças nas práticas em sala de aula.

Proposições e desafios da política de formação e valorização de professores no Brasil

A formação do professor tem sido debatida em muitos espaços sociais, pedagógicos, acadêmicos, políticos e administrativos, dentre eles, podemos citar a Conferência Nacional da Educação (CONAE). Ela foi realizada em 2014, na cidade de Santa Catarina, na ocasião foram levantadas questões relacionadas à valorização do profissional em educação, dentre elas: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho.

A formação do profissional docente é prevista por Lei, que tem a atribuição de assegurá-la e garanti-la, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Nos incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/1996), é asseverado que todos os professores e professoras da “educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação...”. No mesmo artigo, porém havia a ressalva admitindo como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a formação em nível médio na modalidade Normal. Nas disposições Transitórias da mesma lei, no, § 4º, Art. 87, estava disposto que até o final da Década da Educação, em 2006, seriam admitidos somente professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Essa última disposição não foi cumprida. Entretanto, em abril de 2013, uma nova lei reformulou o Art. 62 da LDB/1996:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil de 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio na modalidade Normal.

A legislação atual torna, portanto, a formação em nível médio para os cinco primeiros anos admissível. Entretanto, a melhoria da qualidade de formação do professor está condicionada – entre outros fatores – à qualidade na oferta dos cursos e às condições dadas aos estudantes que os frequentam. Tais cursos são ofertados por diversas instituições, como escolas normais de ensino médio universidades, faculdades, institutos superiores de educação, institutos federais de educação tecnológica. Também são ofertados de diversas formas: em período de férias, em fins de semana ou em tempo regular, diurnos ou noturnos. Além disso, tais cursos podem estar vinculados a instituições públicas ou privadas (SCHEIBE, 2010).

Diante desse cenário, o Plano Nacional da Educação (PNE) 2011-2020, aborda a valorização do professor, tendo como premissa básica a sua formação:

As metas 15, 16, 17, 18 e 19 são dedicadas à valorização e formação dos profissionais da educação. Seria possível dizer que praticamente um quarto do PNE que atualmente levamos à consideração de V. Exa. Dedicar-se à melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação, seja garantindo formação inicial e continuada, seja assegurando condições salariais dignas, seja induzindo alterações estruturais nas secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Destaca-se, neste sentido, a previsão para implantação de planos de carreira em todos os sistemas de ensino, bem como a garantia, por lei específica, que a nomeação comissionada de diretores de escola deverá estar vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como à participação popular. Com isso, pretende-se generalizar boas práticas que contribuem decisivamente para a qualidade da educação ministrada em sala de aula. (BRASIL, 2010).

De acordo com dados coletados pelo Censo Escolar da Educação Básica 2014, aproximadamente 80% de todos os professores brasileiros possuem curso superior. A pesquisa mostrou que a porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior, em 2013, girava em torno de 74,8%, sendo que a meta para o ano de 2015 foi estipulada em 100%. O resultado da pesquisa realizada constatou ainda que apenas 32,8 % dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental têm licenciatura na área em que atuam, faltando assim 67,2% da meta estabelecida para 2024.

Outro aspecto a ser considerado quando se trata de proposição e materialização de políticas públicas de educação e de valorização dos profissionais da educação é o déficit que muitos professores ainda apresentam na área tecnológica. Desse modo, se faz necessária formação básica de docentes, que muitas vezes ignoram os recursos tecnológicos por desconhecerem o seu poder pedagógico e acadêmico.

É preciso reconhecer que não podemos nos afastar das tecnologias, já que elas estão presentes em nosso

cotidiano. Na casa dos alunos, na escola, no mundo, enfim, tais recursos são uma rica fonte pedagógica, que devem ser utilizados de maneira eficaz, mas, para isso, é preciso formar adequadamente o professor. Se necessário, é preciso começar do zero, mesmo para aqueles que ainda se consideram totalmente inaptos para manipular tais tecnologias, ou que pensam que ela não tem utilidade em sua formação profissional.

Os números apontam que avançamos nas discussões e na elaboração de leis que visam à formação e valorização dos profissionais da educação básica. No entanto, falta a articulação sistematizada e eficiente dos sistemas de ensino e do MEC, definindo estratégias consistentes, coerentes e contínuas de desenvolvimento profissional docente associadas ao aperfeiçoamento e a valorização profissional docente.

Atualmente, os cursos de formação docente ainda são ofertados de forma centralizada em polos que não alcançam grande parte dos professores. Na tentativa de amenizar essa problemática, na CONAE-2014 foi sugerida a criação de polos de capacitação mais próximos às escolas e/ou residências dos professores, ou por zona de proximidade para que possa facilitar a participação dos docentes, inclusive, daqueles com carga horária de trabalho de 20 horas. A esses devem ser ofertados cursos em seu turno de trabalho, garantindo, assim seu direito de formação continuada. Outra sugestão apresentada na Conferência foi a ampliação da oferta de cursos no sistema de educação à distância (EaD).

As políticas e programas nacionais destinados a organizar e desenvolver programas de formação continuada, em regime de colaboração entre os entes federados, deverão propiciar a criação de centros de formação de professores nas cidades-polo de cada estado, com a mesma qualidade da formação presencial, geridos de forma tripartite pela universidade (com a participação ativa das faculdades/centros de educação prioritariamente públicos), pelos sistemas de ensino e pelos professores da educação básica. Esses locais devem ser dotados de bibliotecas e equipamentos de informática, permitindo a socialização das experiências docentes e sua auto-organização em grupos de estudos, como um caminho promissor para a profissionalização. (CONAE, 2014)

A formação e a valorização do professor devem ser pensadas e praticadas como ações contínuas, e não apenas em momentos estanques e de interesses unilaterais. Devem ser objetivos perenes da política pública, tendo em vista que educação é a chave para as grandes transformações sociais. Desse modo, a política nacional de formação e valorização dos trabalhadores em educação deve contemplar aspectos estruturais e extinguir paulatinamente as soluções emergenciais.

Desafios da Formação e Valorização dos profissionais da Educação do DF

De acordo com os dados levantados pelo Censo Escolar da Educação Básica 2015, 93,15% dos professores que atuam na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio da rede pública do DF possuem curso superior. Quando observada a formação dos professores por etapa da educação básica, ainda encontramos aqueles que atuam sem graduação na educação infantil, em um percentual de 11,53%, no ensino fundamental e médio, respectivamente, um percentual de 7,42% e 0,59%.

Outro dado do Censo Escolar de 2015 que é importante trazer à baila é o tamanho da presença feminina no corpo docente da educação básica do DF: 75,83% do total de professores. Quanto à faixa etária, 65,57% tinham entre 32 e 50 anos.

Embora ainda existam professores sem graduação na rede pública de ensino do DF, o número de professores que possuem formação em nível superior é maior que o de outros estados da federação.

Com base na avaliação desse perfil de professores que atuam na rede pública do DF, o Plano Distrital de Educação (PDE) 2015-2025 dedica as metas 13, 14, 15, 16, 17 e 18 à valorização e formação dos profissionais da educação. Desse modo, o PDE dedica-se à melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação, garantindo formação continuada em cursos *stricto sensu* e *lato sensu*, garantindo a valorização dos profissionais da educação e a estrutura adequada da carreira. Destaca-se, neste sentido, a previsão de adequar os planos de carreira dos profissionais da educação do Distrito Federal às referências nacionais para os planos de carreira dos profissionais da educação básica pública, assim como prevê a equiparação do vencimento básico, no mínimo, à média da remuneração das demais carreiras de servidores públicos do Distrito Federal com nível de escolaridade equivalente.

Entretanto, a efetivação do plano de carreira, no país, é um grande desafio, assim como no Distrito Federal, que carece de adequação do plano de carreira dos profissionais da educação do Distrito Federal às metas prevista, nesse PDE, e às referências nacionais para os planos de carreira dos profissionais da educação básica brasileiro. Avalia-se que a inclusão da Meta 18, no PDE, é pertinente assim como suas estratégias, entretanto as estratégias desse plano não limitam a contratação temporária na rede pública do Distrito Federal, conforme a orientação do PNE 2011-2020 que, caminha no sentido de limitar a contratação temporária a 10% do quadro de magistério e a 50% do de funcionários, até o terceiro ano de vigência do Plano.

A ausência da estratégia de provimento de cargos efetivos enfraquece a política de formação e valorização dos profissionais da educação, uma vez que cria desigualdades na carreira e leva ao desincenti-

vo por uma formação centrada na prática escolar. Nesse sentido, a prática de contratação temporária desmobiliza o mérito de valorização do magistério com sólida formação teórico-prática, também induzida pela expectativa de participação na prova para o ingresso na carreira.

Considerações Finais

Após o processo de reflexão no decorrer deste estudo, consideramos que o desenvolvimento profissional docente deve ser associado ao desenvolvimento pessoal, individual e coletivamente, e consubstanciado na escola. Este local deve ser visto como o lugar de crescimento profissional ao longo da vida do professor enquanto tal.

Entretanto, o estado deve planejar ações para ampliar a oferta de curso de mestrado e doutorado, além dos cursos de formação continuada específicos para atuar em sala de aula. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente deve ser planejado de forma intencional e executado sob a perspectiva do desenvolvimento profissional, sendo assim interpretado como elemento fundamental na qualidade da ação educativa e da vida do professor.

Diante dessas considerações, Scheiber (2010) afirma que é importante destacar a permanência e a dedicação integral dos profissionais na instituição em que atuam,

além de ser uma necessidade a implantação da jornada de trabalho em uma única escola e a implantação do piso salarial profissional nacional para todos os profissionais, que possibilitaria concessão de tempo para estudo e para trabalho coletivo, visando a criação de novos projetos pedagógicos para a comunidade escolar.

A formação e valorização dos profissionais da educação devem vir acompanhadas de políticas públicas mais amplas. No entanto, alguns estados questionam a Lei nº 11.738/2008 do piso salarial profissional nacional em relação à implantação do piso salarial e à jornada de trabalho, tendo em vista que a lei reserva um terço do trabalho efetivo em sala de aula para a formação continuada do professor, para os seus estudos na preparação das aulas, e para a elaboração e a correção das atividades dos seus estudantes.

No Distrito Federal, a Lei nº 5.106, de 3 de maio de 2013 que reestrutura a carreira magistério público do Distrito Federal, em seu art. 10, garante um percentual de coordenação pedagógica de 33% para quem tem jornada de 20 horas semanais e de 37,5% para aqueles que tem jornada de 40 horas semanais. Quanto ao piso salarial, o art. 17 da referida lei define o vencimento básico acima do piso nacional. Contudo, é o PDE, em suas metas 13, 14, 15, 16, 17 e 18, que apresenta estratégias mais efetivas para encurtar a distância que ainda existe para efetivação da valorização dos profissionais no DF. ■

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v.33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. 176-181.
- BRASIL, 2015. Números de Função Docente – Distrito Federal. Censo Escolar, 2015. Inep/CGCEB/DEED.
- _____, 2010. Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE- 2011-2020). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projeto/EXPMOTIV/MEC/2010/33.htm. Acesso em: 30 de out.2015.
- _____, 2015. Formação de Professores. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores>. Acesso em: 25 de out.2015.
- _____. Conferência Nacional de Educação Básica. Documento Final. 2008.
- _____. CONAE, 2014. Conferência Nacional de Educação: documento sistematizado/ [elaborado pelo] Fórum Estadual de Educação. – Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, [2014].
- _____, 2014. Sinopse Estatística da Educação Básica. Censo Escolar 2014. Inep/MEC. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 29 de out.2015.
- DISTRITO FEDERAL. Plano Distrital de Educação 2015. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/noticias-e-midias/noticias-da-educacao/item/2990-primeiro-plano-distrital-de-educa%C3%A7%C3%A3o-%C3%A9-sancionado.html>
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- _____. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- MIZUKAMI, Maria das Graças N. et al. Escola e Aprendizagem da Docência. São Carlos: Edufscar, 2002.
- NÓVOA, António. O regresso dos professores. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.
- SCHEIBE, L. AGUIAR, M.A. da S. Formação e valorização: desafios para o Plano Nacional de Educação 2011/2020. Revistas Retratos da Escola, Brasília, v.4, n.6, p.77-90, jan-jun. 2010.