

Challenges for teacher training: with the word teachers

Desafios para a formação docente: com a palavra os professores

Desafíos para la formación docente: con la palabra docentes

Júlia Cecília de Oliveira Alves Ribeiro¹ , Claudio Pinto Nunes² 

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.

Autor correspondente:

Júlia Cecília de Oliveira Alves Ribeiro

Email: juliaailicec@hotmail.com

Como citar: Ribeiro, J. C. O. A., & Nunes, C. P. (2022). Challenges for teacher training: with the word teachers. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 15(34), e17250. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17250>

ABSTRACT

This article aims to present some of the challenges faced by teachers to achieve higher education. The study showed an advance in public policies for teacher training from the 2000s and an increase in the number of teachers trained at a higher level in this period. Based on the assumptions of historical dialectical materialism and using a quantitative and qualitative methodology, a survey was conducted with teachers from a small municipality in the south-central Bahia and, it was evident that, in municipalities with this configuration, teachers are the main ones responsible for their own training, in addition to facing challenges ranging from displacement to other cities, such as more serious issues such as granting or not aid according to political preferences, among others. Such a situation contradicts what is determined in the legal mechanisms and suggests the need for greater reach of public policies for this purpose.

Keywords: Challenges. Public policy. Teacher appreciation. Teacher training.

RESUMO

O presente artigo visa apresentar alguns dos desafios enfrentados pelos docentes para alcançarem a formação em nível superior. O estudo mostrou um avanço nas políticas públicas para formação docente a partir dos anos 2000 e um aumento da quantidade de professores formados em nível superior neste período. Com base nos pressupostos do materialismo histórico dialético e utilizando uma metodologia quanti-qualitativa, foi realizada uma pesquisa com professores de um município de pequeno porte do centro-sul baiano e, ficou evidente que, em municípios com esta configuração, os professores são os principais responsáveis por sua própria formação, além de enfrentarem desafios que variam desde o deslocamento para outras cidades, como questões mais graves como concessão ou não de auxílio conforme preferências políticas, dentre outros. Tal situação contradiz o que está determinado nos mecanismos legais e sugere a necessidade de um maior alcance das políticas públicas para este fim.

Palavras-chave: Desafios. Formação docente. Política pública. Valorização docente.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar algunos de los desafíos que enfrentan los maestros para lograr la educación superior. El estudio mostró un avance en las políticas públicas para la formación de docentes desde la década de 2000 y un aumento en el número de docentes capacitados a un nivel superior en este período. Sobre la base de los supuestos del materialismo dialéctico histórico y utilizando una metodología cuantitativa y cualitativa, se realizó una encuesta con maestros de un pequeño municipio en el centro-sur de Bahía y, era evidente que, en los municipios con esta configuración, los maestros son los principales responsables de su propia capacitación, además de enfrentar desafíos que van desde el desplazamiento a otras ciudades, como problemas más serios, como otorgar o no ayuda según las preferencias políticas, entre otros. Tal situación contradice lo que se determina en los mecanismos legales y sugiere la necesidad de un mayor alcance de las políticas públicas para este propósito.

Palabras clave: Apreciación del maestro. Desafíos. Formación del profesorado. Política pública.

INTRODUÇÃO

A valorização docente envolve elementos que em conjunto são capazes de promover melhores condições de vida e trabalho para estes profissionais. A formação é um deles. No Brasil, nem sempre este elemento teve espaço nas discussões e prioridades dos governos. Ainda assim, a formação docente sofreu inúmeras transformações ao longo das últimas décadas, tanto no âmbito da legislação, como na oferta e na própria concepção de formação de professores.

A importância dada à valorização e à formação de professores pode ser percebida através das políticas públicas que são desenvolvidas por cada governo, em cada período da história. Na visão de Souza, “a formulação das políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real”. (SOUZA, 2006, p. 26). Salientamos, em relação às políticas públicas, que embora elas sejam desenvolvidas pelos governos, elas sofrem interferências variadas de outros setores sociais. Um deles é a classe trabalhadora, que historicamente se mobiliza na tentativa de garantir direitos através das políticas e outro, com um poder de influência e interferência muito maior, dado seu caráter estruturador de abrangência mundial, que são os mecanismos internacionais, que atuam na manutenção e reprodução da sociedade capitalista.

Lombardi (2010) reforça esta ideia, ao afirmar que a educação deve ser pensada historicamente, de forma a acompanhar o próprio processo de transformação das relações fundamentais do modo de produção vigente, qual seja, o modo capitalista. O fato de estarmos tratando de um período neoliberal, marcado pelo domínio do capital e pela inserção cada vez mais forte do setor privado na esfera pública, nos obriga a analisar as mudanças em questão de modo minucioso, a fim de encontrarmos a essência das mesmas. Na perspectiva de Oliveira (2004, p. 1134 - 1135) “os trabalhadores da educação estariam sofrendo processos de desprofissionalização¹ por diversos fatores, ou seja, tal processo não poderia ser explicado somente por mudanças endógenas ao trabalho, mas por questões de outra natureza que têm interferido na relação educação e sociedade”.

Nesse sentido, é preciso que analisemos a formação de professores, levando em consideração o contexto social, cultural e econômico de forma ampla, para entendermos as transformações que acontecem no âmbito das políticas públicas educacionais, as conquistas desta

¹Para compreender o que significa desprofissionalização, Oliveira defende a tese segundo a qual, o seu oposto, a profissionalização pode ser definida “como uma ocupação que exerce autoridade e jurisdição exclusiva simultaneamente sobre uma área de atividade e de formação ou conhecimento, tendo convencido o público de que os seus serviços são os únicos aceitáveis” (OLIVEIRA, 2004, p. 1136).

categoria no que se refere aos direitos que lhes foram assegurados pela lei, bem como as estratégias que estas mesmas leis abarcam de prevalência dos interesses neoliberais, e a partir desta contradição, precisamos estabelecer uma relação entre a necessária formação política de tais profissionais e o enfrentamento à tentativa de transformar o trabalho docente num trabalho alienado e precarizado.

Com base nesta problemática, desenvolvemos uma reflexão sobre a situação da formação de professores no Brasil no atual contexto, tentando manter uma ordem cronológica, incluindo a legislação que a ampara, os impedimentos para a efetivação das políticas públicas e dificuldades encontradas pelos docentes em seu percurso formativo. Abordaremos, simultaneamente, a discussão teórica e as condições da formação docente pesquisadas no município em estudo.

O presente estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 238460.19.0000.0055, com parecer consubstanciado nº 3.668.712.

Por entender as políticas públicas como uma síntese de inúmeros fatores que a condicionam, nos aproximamos dos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético (MHD), como método de pesquisa, posto que o mesmo requer ver a realidade como algo em constante movimento e orienta a análise dos fatos tomando por base as contradições do modo de produção capitalista que se instalou em nossa sociedade e atua nas últimas décadas através do neoliberalismo. O MHD determina ao pesquisador refletir sobre o objeto de estudo como síntese destas múltiplas determinações (Marx, 2002).

Como metodologia foi adotada a pesquisa quanti-qualitativa, na perspectiva de Minayo e Sanches (1993), objetivando manter uma relação de complementaridade mútua entre as abordagens. A partir do caráter multimetodológico deste modelo de pesquisa, foram definidos como instrumentos: análise documental, baseada em Gil (2002); questionários, também segundo Gil (1999); e conversas interativo-provocativas (CIP), desenvolvidas por Nunes (2011). As informações obtidas foram analisadas com base na Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016).

Os sujeitos desta pesquisa são professores da rede pública municipal de um município baiano. De um total de 203 docentes da rede, 56 aceitaram responder aos questionários. O próximo passo foi convidar os professores a participarem dos CIP e realizar cada uma até obter as informações necessárias a este trabalho. Finalizamos a amostra com 7 participantes.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTO, LEGISLAÇÃO E DIÁLOGOS COM O CAMPO EMPÍRICO

A formação docente no Brasil atravessou muitas transformações através de leis e resoluções a partir dos anos 2000 (Akkari; Nogueira, 2008; Amorim; Fernandes, 2018; Brito; Prado; Nunes, 2019; Brito; Prado; Nunes, 2017; Brito; Silva; Nunes, 2018; Calazans; Nunes, 2018; Cardoso; Nunes, 2017; Carvalho; Pimenta, 2010; Chapani, 2015; Lavoura; Alves; Santos Júnior, 2020; Mororó; Silva, 2015; Morra; Brandão; Souza, 2018; Nunes, 2019; Oliveira; Brito; Silva; Nunes, 2018; Oliveira; Santos, 2018; Souza; Pizetta, 2018; Ribeiro, 2019; Ribeiro; Nunes, 2018; Silva; Brito; Nunes, 2019; Teixeira; Nunes, 2019; Teixeira; Nunes, 2016; Castro Neta; Cardoso; Nunes, 2018). Embora os debates acerca deste tema tenham se intensificado nas décadas de 1980 e 1990, culminando em avanços para a categoria já a partir da Constituição Federal e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, focamos nossa atenção no início do século XXI aos dias atuais, dados os recortes do presente trabalho, e traçamos um paralelo com as condições em que se encontra a formação de professores no contexto em tela.

Saviani (2009), afirma que as mudanças nos processos de formação de professores revelam muitas discontinuidades, porém, sem rupturas. Um dos motivos para esta afirmação reside no fato de que a cada mudança de governo, as diretrizes para a formação docente tomam novos rumos, influenciadas por diversos fatores. No Brasil, entidades de defesa dos direitos dos docentes já mantinham, há décadas, manifestações visando a conquista de direitos e o cumprimento daqueles

que já haviam sido alcançados na Constituição de 1988 e na LDB de 1996. A constante pressão destes movimentos foi indispensável para que programas fossem desenvolvidos no sentido de garantir que a formação de professores em nível superior se tornasse uma realidade no país, posto que até o início dos anos 2000 nenhuma iniciativa havia sido tirada do papel. Saviani (2000), a partir da perspectiva histórico-crítica, reforça que a educação brasileira neste período, assim como nas décadas anteriores, estava sendo orquestrada por organismos internacionais (como Unesco e Banco Mundial), cujos objetivos são qualidade, produtividade e equidade com a maior racionalização possível dos recursos existentes. Daí, os baixíssimos investimentos na educação e, conseqüentemente, na formação docente.

A partir dos governos Lula, a correlação de forças tornou-se mais favorável e, principalmente em seu segundo mandato, algumas políticas foram desenvolvidas e colocadas em prática, no intuito de favorecer a formação de professores. Salientamos que a eleição deste presidente ocorreu devido ao apoio maciço das classes populares e de muitos movimentos sociais, incluindo entidades de defesa dos docentes, que já não tinham perspectivas de melhorias educacionais nos governos anteriores.

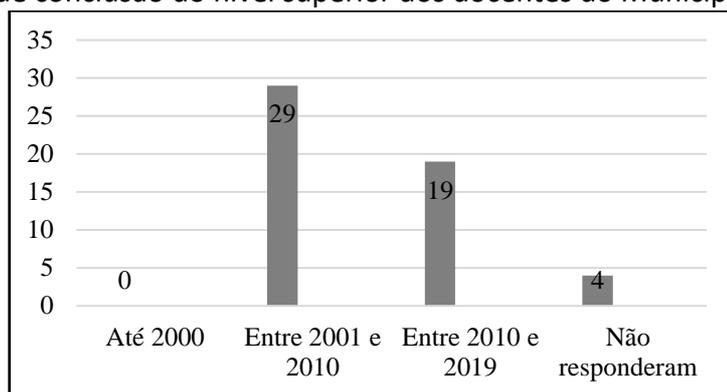
Dentre os programas que mais se destacaram neste período, destacamos o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), destinado aos professores que já atuavam na rede pública sem a formação mínima exigida, criado em 2009, através do decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (Brasil, 2009); e, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que acontece “a partir da parceria entre escola e universidade, em que docentes do ensino superior e professores da educação básica são protagonistas no processo de formação dos futuros professores” (Oliveri, 2014, p. 14), visando “elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas” (Brasil, 2007). Além destes programas, a formação de professores foi favorecida através da abertura de cursos de licenciatura nas novas universidades que foram criadas e da ampliação das licenciaturas nas universidades já existentes (Gentili; Oliveira, 2013).

Mais adiante, em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que direciona duas de suas metas, a 15 e a 16, para a formação de professores, nas quais assegura, dentre outros direitos, “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (Brasil, 2014, p.78).

Tanto o PARFOR, como o PIBID e o PNE, além de outros decretos, resoluções e demais leis direcionadas à formação docente, representaram avanços importantes neste campo, tanto no que se refere à qualidade das políticas quanto na quantidade de docentes atendidos. No entanto, a universalização está longe de ser atingida posto que, nem todos os docentes tiveram acesso a estes programas ou não usufruíram das condições adequadas para tanto.

A pesquisa de campo realizada confirmou as informações apresentadas e trouxe novos elementos que nos permitem compreender o processo tardio e ainda em andamento da formação de professores no contexto da pesquisa. Por ser um município do interior e de pequeno porte, existe uma dificuldade para que seus moradores tenham acesso ao nível superior e esta situação se aplica também aos docentes.

Um dado importante que comprova a circunstância relatada é que nenhum dos professores ao ingressarem na carreira do magistério no município havia concluído o nível superior. Além disso, até o início dos anos 2000, nenhum dos professores da rede pública municipal havia sequer iniciado a graduação, como mostra o gráfico a seguir.

Figura 1. Período de conclusão do nível superior dos docentes do Município Estudado²

Fonte: Questionários, 2019.

Estes dados correspondem ao percentual de 93% (52) dos docentes que responderam ao questionário. Os outros 7% (4) ainda não possuem a formação em nível superior. É importante destacar, porém, que dados de 2018, fornecidos pela Comissão de Reformulação dos Planos de Carreira (CRPC), apontam que 43 dos docentes efetivos, de 20h ou 40h, ainda não possuem nível superior, representando um percentual de 21%.

Em relação à Legislação Municipal, até o ano de 2003, não existia documento algum que norteasse ou normatizasse a docência, a formação ou a exigência desta. Havia ações isoladas no sentido de promover cursos curtos ou fazer parcerias com universidades, governo federal ou estadual para proporcionar formações temporárias, como aconteceu com o Programa Alfabetização Solidária, a partir de 1998, e o Programa Educar para Vencer³, a partir de 1999.

Como apresenta o gráfico 1, a partir dos anos 2000, houve no município uma mudança na realidade da formação docente que prevaleceu até aquele período. A partir de 2001, houve uma tímida busca por parte dos professores pelo ingresso no nível superior, de forma individual e isolada, com base nas condições que cada um detinha. A responsabilização dos docentes pela sua formação ficou manifesta na falta de propostas e iniciativas governamentais que estivessem alinhadas ao que está disposto no Art. 87 das Disposições Transitórias da LDBEN/ 1996 que institui a “Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei” e determina no parágrafo 4º que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Brasil, 1996).

A “Década da Educação” produziu nos docentes uma preocupação com a garantia do emprego, pois a informação que circulava entre eles era que ao chegar em 2006, quem não tivesse formação em nível superior, poderia perder o emprego. Este fato fica confirmado nas respostas que foram dadas ao serem questionados sobre os motivos que o levaram a procurar a licenciatura. A tabela abaixo mostra os resultados.

² Com o intuito de guardar sigilo das informações, os autores optaram por referir ao campo empírico da pesquisa utilizando o termo “Município Estudado”.

³Tanto o Programa Alfabetização Solidária e o Educar para Vencer, eram cursos ofertados em parceria com o governo estadual. O primeiro era de curta duração e destinado à formação de professores temporários que atuariam na alfabetização de adultos e o segundo era direcionado a professores municipais com vistas, dentre outros objetivos, à correção do fluxo escolar e a formação de gestores escolares.

Tabela 1. Motivos apresentados pelos docentes para cursarem o nível superior.

Nº	Motivos	Frequência
1.	Exigência de formação superior para continuar lecionando	10
2.	Necessidade profissional (de formação, de se especializar)	7
3.	Vontade própria e gosto pela docência da disciplina que já ministrava	6
4.	Aprimorar os conhecimentos	5
5.	Enriquecer o trabalho em sala de aula	2
6.	Necessidade de capacitação, atualização e inovação	2
7.	Outros motivos diversos	9
8.	Não respondeu	11
Total		52

Fonte: Questionários, 2019.

As respostas 1 e 2 que tiveram as maiores frequências (10 e 7, respectivamente) confirmam a preocupação dos docentes em estudar “para continuar lecionando”. No imaginário de muitos professores, ficou configurado que a busca pela formação em nível superior deveria partir deles, configurando que é transferida ao professor a responsabilidade pela gestão de sua formação (Nunes; Oliveira, 2017). Esta é uma demonstração de que as políticas neoliberais trazem uma proposta de melhoria da qualidade da educação, sem, no entanto, lhes prover as estratégias e o investimento necessários para a educação e demais setores sociais.

As respostas 4, 5 e 6 demonstram outra preocupação, a de adquirir os conhecimentos necessários para atuarem em sala de aula e promoverem um bom resultado na aprendizagem dos alunos. Embora esta seja uma condição inerente à função de educar e deve ser vista como essencial pelos docentes, é necessário antes que os gestores tenham em sua agenda o comprometimento, não só com a formação de professores, mas com as demais condições em que ocorre a educação, para que o professor não carregue sobre si uma responsabilidade da educação de seus alunos (Nunes; Oliveira, 2017).

Na etapa de coleta de dados, tanto com os questionários, quanto com as CIP, os professores que afirmaram ter cursado o nível superior relataram inúmeras outras dificuldades para fazerem o curso. A próxima tabela expõe as dificuldades que os docentes indicaram e podem servir de referência para que ações sejam desenvolvidas a fim de que a meta 13, que prevê a universalidade de docentes com habilitação em nível superior, seja atingida dentro do prazo.

Tabela 2. Dificuldades apontadas pelos docentes para cursarem a graduação.

Nº	Dificuldades	Frequência
1.	Deslocamento para outra cidade	5
2.	Falta de recurso	4
3.	Conciliar trabalho e estudo (cansaço físico e mental, tempo limitado)	4
4.	Dificuldades financeiras e falta de transporte para professores da zona rural	3
5.	Falta de material.	3
6.	Tempo para conciliar trabalho, aulas e estudo; aliado a falta de dinheiro para manter-se no curso	2
7.	Falta de transporte gratuito	2
8.	Corte de bolsa de forma inesperada; impedimento de ser transportado no veículo do município	2
9.	Falta de incentivo e apoio financeiro pelo poder público	2
10.	Dificuldades financeiras associadas à distância	2
11.	Dificuldade financeira decorrente de não pagamento de salários pelo gestor	1
12.	Descumprimento do fornecimento de transporte pelo município	1
13.	Desvalorização docente camuflada por parte do sistema, ocasionada pela falta de aplicabilidade das políticas públicas	1

14.	Distância, estrada ruim, chuva, falta de dinheiro para comprar materiais de estudo, merenda e transporte, principalmente no ano em que a prefeita perdeu a eleição e tirou a ajuda.	1
15.	Adaptação ao novo, que é sempre um desafio	1
16.	Greves da universidade.	1
17.	Curso bom, mas a relação entre a didática e a realidade da sala de aula são contrastantes.	1
18.	Não responderam	16
Total		52

Fonte: Questionários, 2019.

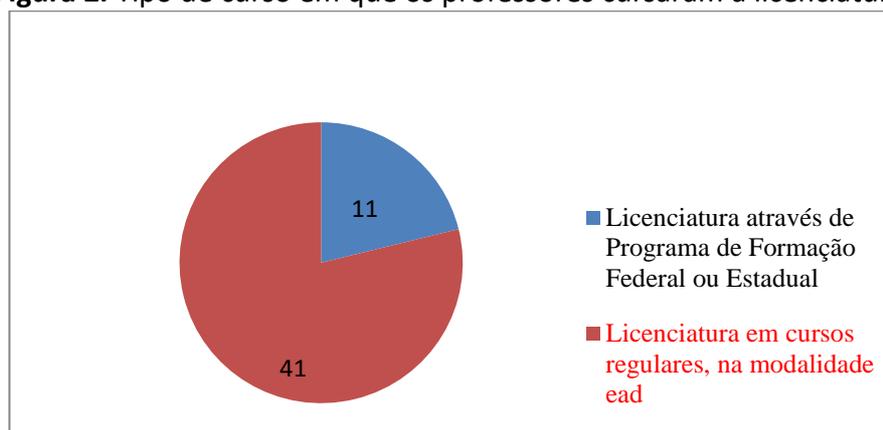
As respostas fornecidas pelos participantes que cursaram nível superior, apontadas na tabela, refletem a diversidade de dificuldades enfrentadas pelos docentes, que vão desde situações consideradas simples por alguns, como o deslocamento para outro município, passando pelas greves, falta de material, falta de conciliação do tempo para estudo e para trabalho, dentre outras, até situações muito graves, como dificuldades financeiras decorrentes de não pagamento de salários.

Uma resposta chamou atenção por refletir a percepção do docente de que sua dificuldade é a “desvalorização docente camuflada por parte do sistema, ocasionada pela falta de aplicabilidade das políticas públicas”. Neste caso, o professor tem clareza de que as políticas públicas, quando não aplicadas, provocam o resultado contrário, que neste caso é a desvalorização, condição que sintetiza o conjunto de todas as demais respostas apresentadas.

Outro problema que temos presenciado é o que se pode chamar de “aligeiramento” da formação docente, que, diverge do que está disposto na Resolução Nº 2 de 2015, no Art. 9, parágrafo 3º (Brasil, 2015, p. 9) “A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, *preferencialmente, de forma presencial*, com elevado padrão acadêmico, científico, tecnológico e cultural”. Na contramão do que propõe esta resolução, de acordo com Oliveira e Maués (2012), a matrícula nos cursos de formação de professores na modalidade EaD, tem superado consideravelmente as matrículas na modalidade presencial e a crítica que aqui fazemos não é referente ao uso das tecnologias educacionais adotadas nestes cursos e sim, à contradição de se formar professores longe de seu espaço de atuação, a sala de aula. Além disso, a carga horária de tais cursos, na prática, é muito menor, impedindo que a formação tenha o elevado padrão acadêmico citado na resolução acima. Martins (2010) acrescenta:

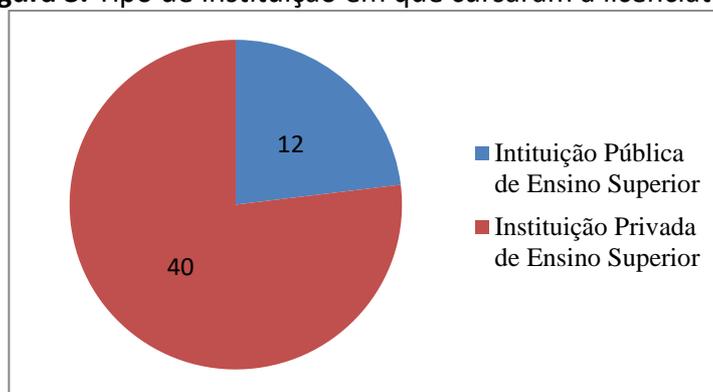
Ao levarmos em conta a argumentação segundo a qual a formação inicial via EaD deva ocorrer apenas em caráter “excepcional”, bem como para as situações nas quais “não existam cursos presenciais”, somos levados, também, a uma contra argumentação: tais condições não são naturais, não existem por acaso, mas atendem a uma ordem de fatores econômicos e sociais e a claros interesses de classe, no que se inclui o vasto filão de mercado que se abre para os empresários da educação (Martins, 2010, p. 29-30).

O viés do interesse de classes ao qual a autora se refere é confirmado por Oliveira e Maués (2012) ao afirmarem que é crescente o número de instituições de ensino superior privadas que ofertam cursos de licenciatura, boa parte deles na modalidade EaD. O resultado da expansão dos cursos EaD também pode ser observado no campo em estudo. Os dois gráficos que seguem, em conjunto contribuem para entender a questão.

Figura 2. Tipo de curso em que os professores cursaram a licenciatura.

Fonte: Questionários, 2019.

Quanto ao tipo de instituição em que a licenciatura foi cursada, o gráfico a seguir mostra a proporção:

Figura 3. Tipo de Instituição em que cursaram a licenciatura.

Fonte: Questionários, 2019.

Os gráficos apresentam proporções parecidas em relação aos professores que fizeram suas licenciaturas através de programas de formação e os que cursaram em instituições públicas, sendo estes os menores números (21% e 23%, respectivamente), contrastando com os altos números de professores que fizeram as licenciaturas em cursos de oferta regular na modalidade EaD e em instituições privadas (79% e 77%, respectivamente). Estes dados reforçam a afirmação de Oliveira e Maués (2012), pois os cursos feitos em instituições privadas pelos professores participantes, foram nas modalidades EaD (alguns com encontros presenciais) e contaram com financiamento próprio na maior parte dos casos. A educação à distância, que deveria ser uma alternativa em pequena escala, para atender a casos excepcionais, passou a ser o principal meio de acesso ao nível superior e à formação de professores. Santos (2018), adequadamente, associa a expansão das faculdades privadas e da modalidade EaD ao projeto neoliberal de superação de crises e reprodução do sistema capitalista.

[...] é preciso compreender que, no âmbito da sociedade organizada sob o modo de produção capitalista e suas inerentes contradições, a educação será sempre utilizada como ferramenta e condição necessária à construção de um ideário que favoreça a implementação de receitas econômicas e programas políticos de efeitos ampliados, para a manutenção da hegemonia política dos grupos de poder e da expansão e reprodução ampliada do capital. Nesse processo, os discursos ratificam a educação como elemento chave para o desenvolvimento das relações

sociais de produção capitalistas, ao mesmo tempo em que passa a ser inscrita como serviço a ser amplamente comercializado (Santos, 2018, p. 168).

Deste modo, o processo de democratização do ensino superior e da ampliação de oportunidades para a formação inicial docente se deu num contexto em que a iniciativa privada ampliou sua abrangência, garantindo os lucros para os empresários da educação. Santos chama a atenção ainda para o fato de que “não pode ser ignorado, nesse processo de análise, que esses empresários influenciam nas decisões, inclusive nos votos dos parlamentares, no âmbito das agências de regulação” (Santos, 2018, p.183). Ou seja, as políticas de formação docente desenvolvidas neste período continuaram atendendo aos interesses neoliberais, dadas a estrutura capitalista e a forma como operam os empresários, através de negociações e troca de favores com os responsáveis pela elaboração e regulamentação de tais políticas e da utilização das parcerias público-privadas que, como alternativa de reestruturação das crises do capital, abordada por Mézáros (2011), tem se tornado o meio mais utilizado para ofertar cursos de formação docente, em parceria com o Estado através de contrato de prestação de serviços ou de financiamento estudantil.

O fato inconteste é que ao mesmo em que os governos Lula ampliaram a oferta das licenciaturas em universidades públicas também foi grande a expansão das parcerias com várias instituições privadas que fornecem a formação de professores na modalidade EaD. Favato e Ruiz (2018) fazem uma crítica a este período afirmando que:

A ampliação do acesso da classe menos favorecida, provoca a precarização das instituições, já que esta classe nem sempre tem condições financeiras para arcar com os custos deste nível de ensino, sendo assim necessário maiores investimentos públicos. Para atender a demanda o Estado cria estratégias para ampliar o acesso, porém com contenção de gastos em consonância com um novo projeto de Estado que atende às políticas neoliberais (Favato; Ruiz, 2018, p. 461).

O resultado, em parte, foi o que citamos anteriormente, um aligeiramento da formação sem a qualidade esperada, sem a garantia do cumprimento das horas mínimas, sem a efetivação das aulas presenciais obedecida. Diante desses impasses, observamos o aumento do número de professores formados em nível superior, mas que tiveram que recorrer à iniciativa privada e à educação à distância, na maior parte das vezes, sem contar com o apoio das esferas governamentais.

Neste momento da discussão, apresentamos mais um dado do campo em estudo para ratificar as informações abordadas até aqui. Ao serem questionados se tiveram algum apoio, incentivo ou contribuição do poder público municipal, estadual ou federal, 2 docentes preferiram não responder e dos que responderam, 20 informaram que sim, que tiveram a contribuição dessas esferas, e 30 afirmaram não ter recebido qualquer tipo de contribuição. Das contribuições apontadas pelos 20 que responderam sim, foram citadas:

Tabela 3. Contribuições para cursar a licenciatura.

Nº	Contribuição	Frequência
1.	Transporte	7
2.	Bolsa de 50% em faculdade particular	4
3.	Bolsa de 50% em faculdade particular e transporte	2
4.	Programa estadual e/ ou federal em convênio com o município e transporte	4
5.	Bolsa do MEC e logística custeada pela SEC-BA	1
6.	Espaço físico para funcionamento da licenciatura	2
Total		20

Fonte: Questionários, 2019.

Um dos professores que afirmaram não ter recebido nenhum tipo de subsídio, acrescentou que nem mesmo foi liberado do trabalho para realizar o estágio. Esta informação, somada às respostas da tabela, demonstram a falta de comprometimento da gestão municipal, que é corresponsável pela educação das modalidades infantil e fundamental. Podemos inferir, não só através desta tabela, mas por todas as informações apontadas pelos participantes da pesquisa, que a formação de professores no município sempre foi uma atribuição dada aos professores.

Em 27 de junho de 2003, no contexto municipal, após muita pressão dos docentes, que até então não tinham nenhum documento municipal que lhes garantia direitos formativos e nenhum outro, foi aprovada a Lei n. 049/ 2003, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público e o Plano de Carreira e Vencimentos dos Servidores do Magistério Público do Município Estudado. O Estatuto foi considerado uma vitória para a categoria e tornou-se um marco na conquista de direitos pelos professores no município. Uma das conquistas presentes nesse documento foi o estabelecimento da carreira e a possibilidade de elevação de nível através da formação. Para os professores que cursassem a licenciatura, seria acrescentado ao salário, um percentual de 30% em cima do salário do professor com nível médio e mais 10% para cada um dos níveis seguintes (Município Estudado, 2003).

O Estatuto prevê também como direito para os docentes, no Art. 68, “X- Ter assegurada a oportunidade de frequentar cursos de formação, atualização, capacitação e especialização profissional, sem prejuízo da sua remuneração e outros benefícios previstos em Lei” (Município Estudado, 2003, p. 8).

Destacamos que houve uma iniciativa no ano seguinte, por parte da gestão municipal, de celebrar um convênio com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através do Programa REDE UNEB 2000⁴. Através do qual foram oferecidas vagas para o curso de Pedagogia aos professores em exercício do município. O curso foi presencial, com duração de três anos e acontecia na própria UNEB, cujo *campus* ficava distante 42 quilômetros. Os professores lecionavam em um turno e viajavam para estudar em outro. Havia duas turmas, cada uma com cerca de 15 professores do Município Estudado, uma no matutino e outra no noturno. O município era responsável ainda pelo transporte destes professores.

Abrimos espaço para abordar um problema quando da formação pela Rede UNEB 2000, que foi relatado pelos docentes tanto no questionário, como nas CIP, A respeito das condições para participar do Programa, o Docente Azul informou:

A Rede Uneb foi uma oportunidade que eu abracei porque o município se responsabilizou pelo transporte da turma da noite e da turma do dia. Mas enfrentamos muitas dificuldades. Eu morava no distrito, saía em cima de um caminhão, 5h da tarde para cidade, para de lá entrar no ônibus, para estudar até 22h30 e chegar em casa 1h da manhã, e no outro dia trabalhar o dia todo, por que eu trabalhava 40h. [...] Infelizmente a gente teve que conviver com outras situações, porque o gestor não estava preocupado com a educação. Teve uma situação de colocar a polícia pra impedir alguns professores de entrar no ônibus que nos transportava. Isso ocorreu como retaliação de uma manifestação que foi feita contra a gestão. Então a forma encontrada de atingir os professores foi essa. Os professores só voltaram a utilizar o transporte por via judicial.

Este relato demonstra o que já afirmamos a respeito de municípios de pequeno porte, que apresentam peculiaridades que tornam ainda mais difícil o processo de formação. Nesta situação específica, além da obrigatoriedade de viajar para outro município, utilizar transporte inadequado e dificuldades com a conciliação de tempo para estudar e trabalhar, alguns professores ainda sofreram humilhação e falta de respeito ao serem privados do seu direito de adentrar num bem

⁴Disponível em: <https://portal.uneb.br/prograd/programas-especiais/#Rede%20Uneb%202000>

público, por agentes públicos, para a formação para um serviço público. Além da precarização das condições, a interferência político-partidária, também relatada por Mororó e Couto (2015), se faz presente em municípios pequenos e deteriora ainda mais os processos formativos dos docentes.

Ainda sobre o Estatuto do Magistério do Município Estudado, assim como acontece com grande parte das leis federais e estaduais, o mesmo não foi suficiente para garantir o cumprimento deste direito a todos os docentes, provocando a partir dos anos seguintes, uma busca por parte dos docentes pela formação em nível superior, recorrendo na maior parte dos casos às faculdades privadas.

Nenhum gestor quer arcar com os custos da formação. Nenhum gestor pensa na qualidade do ensino. Pensa é no financeiro! Capacitar professor significa aumentar despesa e nenhum gestor quer isso. Aí somos nós que nos preocupamos em estar procurando capacitação e atingir a meta de se adequar à Lei (Docente Vermelho).

Em situações específicas, as gestões municipais chegaram a oferecer algumas contribuições para os docentes, estas contribuições se limitavam a bolsas parciais, transporte ou convênio, eram restritas a poucos professores e um dos critérios para definir quem receberia as bolsas mais uma vez, foi o fator político-partidário. De acordo com o relato do docente Verde,

Durante a gestão que aprovou o plano de carreira, houve uma movimentação no sentido de favorecer a formação através da Rede UNEB, concedendo o transporte. Numa outra gestão, teve o incentivo de meia bolsa na iniciativa privada, mas tinha um critério político partidário para a distribuição das bolsas e alguns eram excluídos, inclusive eu fui. Quem estivesse até determinada posição seria contemplado com a bolsa, no entanto, fui excluído pela questão do partidarismo.

Além dessa questões político-partidárias que já citei, tinha outro critério para conceder bolsas para os aprovados na UNIUBE, que era ir ao seu gabinete e pedir a bolsa. Eu naquele momento, podia estar errado, mas não me vi na posição de solicitar algo que era do interesse do município. Eu, servidor público, professor, ter que fazer isso? Quem mais tem que primar pela minha formação é a administração pública. Deve ser interesse dela!

Infelizmente, nossos gestores, e eu não consigo excluir nenhum não têm esse entendimento. Acham assim: eu vou dar bolsa pra quem eu quero, quem veste minha camisa, segura minha bandeira. Nada contra quem recebeu a bolsa.

O relato do professor atesta a vulnerabilidade à qual os docentes do município estão submetidos quando o assunto é promoção da formação docente. Ficar à mercê da vontade política dos gestores, como se o cumprimento de direitos fosse uma forma de assistencialismo, uma opção pra conceder a uns e não a outros o que lhes é devido, é uma forma de tentar descaracterizar a função emancipadora que é peculiar da educação. Tenta-se, através dessas estratégias, beneficiar alguns e punir outros, tentando silenciar a todos. Os primeiros, para não perderem os benefícios e, os segundos, para não serem punidos outra vez.

Não ter o apoio adequado e as condições de trabalho e estudo necessárias para cursar a licenciatura, além da seletividade para conceder contribuições à formação, configuram a precarização do trabalho docente e desestimulam os professores a estudar, dificultam não só o acesso ao nível superior, como também a permanência e a qualidade desta formação. Saviani reforça este pensamento quando afirma que

Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (Saviani, 2009, p. 153).

Sobre o desestímulo dos colegas para cursar o nível superior, citado por Saviani, o docente Azul comentou que:

Hoje, boa parte precisa de força de vontade. Tem casos de professores que bateram na trave e voltaram sem se formar. É o caso de XXXX, que teve a chance no Parfor e desperdiçou. Tem vários casos que o que faltou foi força de vontade, por que se ficar esperando pelo município, a gente não vai conseguir. Teve vários exemplos de professores que tiveram que tentar por conta própria e conseguiram. [...]

O embate que eu vejo é esse, é o de sensibilizar o poder público que isso não é benefício para o professor, porque eles pensam que o professor quer se capacitar para ter os 30%, mas esquecem que é uma obrigação da gestão melhorar a educação.

O docente Azul é um exemplo de docente que fez todos os esforços possíveis para conseguir concluir a licenciatura e fazer uma segunda licenciatura em outra área. Perceber-se como responsável por sua formação foi o motivo, não só para todo seu empenho, mas também para atribuir aos colegas a falta de estímulo para estudar. Ter condições de tempo, financeiras e pessoais, no entanto, não é comum a todos os docentes. Muitos não dispõem de nenhuma dessas condições ou de alguma delas e cabe aos gestores prover os meios básicos para todos os docentes.

O docente Preto, por exemplo, que ainda não é licenciado, explicou:

Na verdade, eu tentei fazer uma faculdade particular, mas passei por um problema financeiro e atrasei algumas parcelas, o valor ficou muito alto, eu não consegui pagar e então resolvi trancar. Teve um tempo que fiquei sabendo que tinha vaga num programa chamado Parfor, mas, na época, meus filhos estavam menores e meu marido não aceitava que eu passasse uma semana fora pra ele ficar com as crianças. [...] No período da Rede UNEB, meus filhos eram menores ainda e eu não tive como fazer.

O docente Verde, por sua vez, afirma:

Eu nunca tive contribuição nenhuma do poder público municipal para cursar a licenciatura e presenciei, em vários momentos, professores reclamando pelo mesmo motivo.

Quando eu já estava fazendo a licenciatura em faculdade particular, eu consegui uma vaga, pela Plataforma Freire no Parfor, mas por conta da incerteza com transporte, gasto alimentar e demais despesas, eu e outros professores desistimos.

[...] Esses programas do governo chegaram aqui, mas se alguns professores não aproveitaram foi por falta de apoio municipal, pra transporte, alimentação e outras despesas que o município não queria cobrir por entender que se tratavam de gastos. É aquela questão do entendimento e os gestores não entendem que investir no profissional da educação está em consonância pela busca de uma educação de qualidade.

As falas dos dois docentes convergem para as iniciativas individuais para a habilitação em nível superior. Uma delas bem sucedida e outra não. Mas ambas sintetizam os esforços para alcançarem o objetivo da formação sem que houvesse qualquer contribuição do poder público municipal. A qualidade na educação, tão propalada pelos governos municipal, estadual e federal, muitas vezes não sai do papel, como afirma Saviani (2009):

É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante (Saviani, 2009, p. 153).

Ao falar em decisões políticas, Saviani chama atenção para a questão das prioridades da gestão, prioridades estas que demandam investimentos e esforços, que muitas vezes são quase nulos. No âmbito dos programas federais e da cooperação entre as esferas administrativas, por exemplo, o município estudado assinou em 15 de maio de 2008, o Termo de cooperação técnica nº 15.227⁵, com o MEC, no qual estavam previstas ações e atividades que deveriam ser desenvolvidas conjugando os esforços federais e municipais, a fim de melhorar os indicadores do Ideb. Quanto à formação docente estavam previstos neste Termo a habilitação em nível superior em Pedagogia, para 94 professores do Ensino Fundamental I e da Educação Infantil, habilitação em nível superior em diferentes cursos de licenciatura para 28 docentes, todos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Estavam previstos também 26 cursos de formação continuada em áreas diversas como Alfabetização, Artes e Educação Física, Ciências humanas e sociais, formação para a diversidade, dentre outros. Previa também cursos de aperfeiçoamento para mais 10 docentes. Além da formação dos docentes o Termo previa outras ações voltadas à prática pedagógica, infraestrutura física e recursos pedagógicos. Estes últimos itens foram cumpridos e representaram melhorias para a educação do município, como reformas escolares, fornecimento de energia para escolas rurais, criação de sala de recursos multifuncionais e outros. Porém, quanto à formação dos docentes, não houve nenhuma referência a estas ações através dos instrumentos de coleta de dados.

A respeito da participação dos docentes em programas federais de formação, há que se considerar ainda, as condições a que estes professores são submetidos quando conseguem acesso aos programas. Mororó e Couto (2015) afirmam que “faz-se necessário o estudo das políticas atuais de formação de professores como expressão da organização da sociedade capitalista.” (Mororó; Couto, 2015, p.30-31). Partindo deste pressuposto, afirmam ainda:

[...] o PARFOR, tal como os programas especiais que o antecederam, por seu caráter provisório e emergencial, termina por reforçar a existência de uma dualidade no modelo de formação no interior das instituições. Os cursos, em geral, são oferecidos em regime semipresencial (uma semana ao mês) e com muitas restrições à participação efetiva dos alunos no cotidiano universitário (Mororó; Couto, 2015, p.30-31).

Esta forma de conceber os programas, como o PARFOR, parte da constatação de que embora a formação seja uma necessidade dos docentes, que incide em sua valorização, ela não pode ser ofertada em condições de qualidade diferentes dos cursos regulares das universidades. A jornada, as condições para deslocamento e estadia nas cidades onde os cursos são ofertados, o tempo para conciliar trabalho e estudo, configuram condições de desigualdade para os professores-docentes.

Oliveira e Maués (2012, p. 76) discorrem sobre as dificuldades dos docentes em relação a este programa:

Estes professores estão em serviço e apenas programas emergenciais, como é o caso do Parfor, poderão estimular esses profissionais a se qualificarem. Mas, em relação a esse aspecto, é preciso avaliar o interesse desses professores, [...]. O Parfor, hora em vigor, não libera os professores para cursarem o nível superior. Estes se quiserem fazer o Programa, precisam sacrificar seu período de férias e recesso, para, de forma condensada, ter as disciplinas ministradas de forma intensiva, o que certamente trará algum prejuízo no processo de ensino aprendizagem.

O docente Azul vivenciou situações parecidas e as relatou:

⁵ Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/termo.php?inuid=624&itrid=2>

Com o Parfor, na UESB, eu já fiz minha segunda graduação. De início, o município não me liberou (durante a semana de aula por mês). Só me liberou de 20h, pra eu desistir mesmo, mas eu não desisti. Paguei um professor pra dar aula em meu lugar. Poucos professores aderiram. Primeiro por que o município também não divulgou e segundo pelo fato de ter que se deslocar e passar uma semana fora, pagar transporte, aluguel de casa pra ficar e no meu caso ainda pagar um professor pra dar aula pra mim. Mas como a lei também determinava que o professor tinha que atuar em sua área de formação e a reserva de carga horária não era cumprida no Fundamental I, eu fiquei com medo de ter que passar cinco dias da semana, o dia todo na escola até a aposentadoria. Eu iria surtar! Eu conheço o meu limite! Então eu fiz outra licenciatura pra ter a possibilidade de migrar para o Fundamental II.

O Parfor, para muitos professores brasileiros, representou uma oportunidade de crescimento profissional e melhorias na carreira, como a que a professora relatou. É bem verdade, porém, que para além de ser uma oportunidade, o Parfor representou também uma fase difícil na vida destes profissionais, posto que muitos chegaram a desistir do curso. As políticas públicas, pelo que ficou marcado neste trabalho, não tem conseguido atingir de forma satisfatória os docentes que ainda precisam da formação mínima que está assegurada pela Lei.

Outro dado que reforça a falta de prioridade da gestão municipal com a formação docente está na preocupação de cumprir o que está disposto no Plano Municipal de Educação (PME) no que tange ao tema em estudo. Além de várias estratégias referindo-se à formação docente, tem também uma meta exclusiva, a Meta 13. Esta prevê que seja assegurada a formação em nível superior a todos os docentes, no entanto, não está claro como isto será feito e após 5 anos desde a aprovação, não são percebidas ações neste sentido.

CONCLUSÃO

Durante o período que se estende do início dos anos 2000 até 2016, muitas políticas foram desenvolvidas com o objetivo de promover a formação e valorização docente. Mesmo com os problemas que permaneceram, é inegável que muitos diminuíram. No entanto, as contradições inerentes ao neoliberalismo impedem que haja uma consonância entre o que é instituído e o que de fato se efetiva. Podemos concluir, assim, que a aumento no número de docentes com licenciatura deve-se em grande medida às iniciativas individuais de cada profissional.

No contexto estudado, como dificuldades enfrentadas pelos docentes no processo de sua formação foram enumeradas questões que variam desde o deslocamento para outros municípios, passando por problemas em conciliar o estudo e o trabalho, até situações mais complicadas como insuficiência financeira para cobrir os gastos.

A pesquisa mostrou também que há uma ineficiência na forma como as políticas são geridas no município (do interior e pequeno porte), muitas vezes atravessadas por partidarismos, retaliações e falta de uma visão clara do que seja valorização docente e da diferença que ela faz na promoção de uma boa educação.

Faz-se necessário nestas situações que haja um progresso na forma de conceber a formação de professores, de modo a conceder aos docentes condições para cursarem a licenciatura sem maiores sacrifícios, sem comprometer a qualidade de seu trabalho durante a formação e que atribuam aos gestores a responsabilidade pela qualidade da formação e a garantia de esta ocorra em condições adequadas.

Contribuições dos Autores: Ribeiro, J. C. O. A.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Nunes, C. P.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. CAAE: 238460.19.0000.0055.

Agradecimentos: Não aplicável.

REFERÊNCIAS

- Akkari, A. & Nogueira, N. A. S. (2008). O ensino público e a formação dos professores no Brasil: na direção de novas reformas curriculares. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, 4(4), p. 11-48, jan./jun. <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/559>
- Amorim, A. & Fernandes, M. J. S. (2018). A formação inicial, a prática pedagógica e o processo de tornar-se professor. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, 4(30), p. 85-110, out./dez. <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4362>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Brasil. (2009). Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, *Diário Oficial da União*, de 29 de janeiro de 2009. <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>
- Brasil. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, *Diário Oficial da União*, de 26 de jun. de 2014, Edição extra.
- Brasil. (2006). Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, *Diário Oficial da União*, de 20 de dezembro de 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
- Brasil. (2007). Portaria Normativa Nº 38, de 13 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF, *Diário Oficial da União*, de 13 de dezembro de 2007. https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf
- Brasil. (2015). Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, *Diário Oficial da União* de 1º de julho de 2015. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192
- Brito, R. S.; Prado, J. R.; & Nunes, C. P. (2019). Políticas de formação docente no Brasil a partir dos anos 1990. *Temas em Educação*, João Pessoa, 28(1), p. 02-19, jan./abr. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2019v28n1.43571>
- Brito, R. S.; Prado, J. R.; & Nunes, C. P. (2017). As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. *Tempos e Espaços em Educação*, Aracaju, 10(23), p. 165-174, set./dez. <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i23.6676>
- Brito, V. L. F.; Silva, D. O. V. & Nunes, C. P. (2018). Formação docente e currículo: desafios contemporâneos. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, 23(Edição Especial), p. 118-139, dez. <https://doi.org/10.26694/les.v1i1.8397>
- Calazans, D. P. P. & Nunes, C. P. (2018). Reflexos sobre a formação docente no contexto atual: entre a subserviência e a crítica. *Teoria e Prática da Educação*, Mringá, 21(3), p. 41-52. <https://doi.org/10.4025/tpe.v21i3.45421>
- Cardoso, E. A. M. & Nunes, C. P. (2017). O plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR): o ideal e a realidade vigente. *Educação & Formação*. Fortaleza, 2(3), p. 54-69, set./dez.. <https://doi.org/10.25053/edufor.v2i6.2011>
- Carvalho, A. B. & Pimenta, S. A. (2010). Políticas públicas de formação de professores da educação básica a distância: o contexto do pró-licenciatura. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, 6(9), p. 101-123, jul./dez. <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/636>
- Castro Neta, A. A.; Cardoso, B. L. C. & Nunes, C. P. (2021). Desenvolvimento profissional e precarização do trabalho docente: perspectivas e (des)continuidades. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 16(3), p. 2067-2082. [10.21723/riaee.v16i3.14842](https://doi.org/10.21723/riaee.v16i3.14842)
- Castro Neta, A. A.; Cardoso, B. L. C. & Nunes, C. P. (2018). Reformas educacionais no contexto pós-golpe de 2016. *Educação em Debate*, Fortaleza, 40(77), p. 162-174, set./dez. <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/703/0>

- Favato, M. N. & Ruiz, M. J. F. (2018). REUNI: política para a democratização da educação superior? *Revista Eletrônica de Educação*, 12(2), p. 448-463, maio/ago. <http://dx.doi.org/10.14244/198271992365>
- Ferreira, L. G. (2019). Mandalas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem: saberes e sabores na formação docente. *Práxis Educacional*, 15(35), 61-76. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i35.5660>
- Gentili, P. & Oliveira, D. A. (2013). A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E. (Org). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil.
- Gil, A. C. (2001). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Lavoura, T. N.; Alves, M. S. & Santos Júnior, C. (2020). Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, 16(37), p. 553-577, Edição Especial. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i37.6405>
- Lombardi, J. C. (2010). Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, 2(2), p. 20-42; ago. <https://doi.org/10.9771/gmed.v2i2.9581>
- Martins, L. M. (2018). O legado do século XX para a formação de professores. IN: Martins, L. M., Duarte, N. (Org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. <http://books.scielo.org>
- Marx, K. (2002). *O capital: crítica da economia política*. 20ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Mészáros, I. (2011). *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1. ed. revista. - São Paulo: Boitempo.
- Minayo, M. C. S & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 9(3), p. 239-262, jul./sep.
- Mororó, L. P. & Couto, M. E. S. (2015). As condições de formação do professor-discente do PARFOR na Bahia. *Horizontes*, Itatiba, 33(1), p. 29-38, jan./jun. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v33i1.121>
- Mororó, L. P. & Silva, R. (2015). A expansão da formação de professores na Bahia: a avaliação do Parfor por universidades e municípios. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, 11(20), p. 189-208, set./dez. <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/846>
- Morra, G. O.; Brandão, I. C. & Souza, J. A. (2018). Políticas públicas para formação inicial e continuada de professores da educação infantil. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, 14(30), p. 45-61, out./dez. <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4360>
- Moura, J. S.; Ribeiro, J. C. O. A.; Castro Neta, A. A. & Nunes, C. P. (2019). A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. *Revista Profissão Docente*, 19(40), 01-17. <https://doi.org/10.31496/rpd.v19i40.1242>
- Município Estudado. (2003). Lei Municipal Nº. 049 de 27 de junho de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público e o Plano de Carreira e Vencimentos dos Servidores do Magistério Público do Município Estudado e dá outras providências. Município Estudado: *Órgão Oficial de Imprensa*.
- Nunes, C. P. (2011). *Ciências da educação e prática pedagógica: Sentidos atribuídos por estudantes de Pedagogia*. Ijuí: Unijuí.
- Nunes, C. P. (2019). Formación y trabajo docente: cuestiones contemporáneas. *Exitus*, Santarém, 9(3), p. 19-32, jul./set. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n3ID917>
- Nunes, C. P. & Oliveira, D. A. (2017). Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 43(1), Jan./Mar. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201604145487>
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, 25(89), p. 1127-1144, Set./Dez. <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>
- Oliveira, D. A. & Santos, K. A. (2018). Políticas de formação docente e a educação em tempo integral. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, 14(28), p. 16-40, abr./jun. <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i28.3412>
- Oliveira, E. G.; Brito, V. L. F.; Silva, D. O. V. & Nunes, C. P. (2018). Desenvolvimento Profissional Docente: um olhar para além da formação. *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, 5(12), p. 23 a 39, set/dez. <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2018.3254>

- Oliveira, J. F. & Maués, O. C. (2012). A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. IN: Oliveira, D. A. & Vieira, L.F. *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço.
- Oliveira, J. L. C. & Nunes, C. P. (2017). A carreira docente nos Institutos Federais em comparação com outras escolas públicas. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, 10(2), maio/ago. p. 185-204. <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n3p93-113>
- Oliveri, A. M. R. (2014). *Políticas de formação de professores no brasil: um estudo sobre o PIBID na Região dos Inconfidentes-MG*. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana Biblioteca Depositária: undefined
- Pizetta, A. J. (2018). Um olhar sobre a formação de educadores: o fazer-pensar da utopia. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, 13(26), p. 745-91, set./dez. <https://doi.org/10.22481/praxis.v13i26.2821>
- Ribeiro, J. C. O. A. (2019). *Valorização docente: formação, salários e desafios para a profissão*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Orientador: Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes.
- Ribeiro, J. C. O. A. Nunes, C. P. (2021). Formação inicial e continuada dos docentes: políticas e práticas, *Cadernos Cajuína*, 6(2). p. 159-178. <http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v6i2.481>
- Ribeiro, J. C. O. A. Nunes, C. P. (2019). Formação de Professores no Contexto Neoliberal. *Colloquium Humanarum*, 15(4), p. 57-71, out./dez. <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2458>
- Ribeiro, J. C. O. A.; Silva, D. O. V.; Cardoso, E. A. M. & Nunes, C. P. (2018). A educação do campo em tempos de privatização e golpe. *Revista Cenas Educacionais*, Caetité, 1(1), p. 111-128. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/5141>
- Santos, C. A. (2018). Educação Superior a Distância no Brasil: democratização da oferta ou expansão do mercado. *RBPAE*, Goiânia, 34(1), p. 167 - 188, jan./abr. <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/82470/48883>
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), jan./abr. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>
- Saviani, D. (2000). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Sena, P. S. G. S., & Nunes, C. P. (2021). Condições de trabalho: sentidos de ser professor do ensino médio. *Ensino Em Perspectivas*, 2(2), 1–27. Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4999>
- Silva, D. O. V. & Nunes, C. P. (2021). Políticas públicas como instrumento de valorização docente no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 16(esp2), p. 1131–1156. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.14575>
- Silva, D. O. V. da, & Nunes, C. P. (2021). Formação docente: o instituído no território de identidade do sudoeste baiano. *Revista De Estudos Em Educação E Diversidade - REED*, 2(6), 1-25. <https://doi.org/10.22481/reed.v2i6.10117>
- Silva, D. O. V.; Brito, V. L. F., & Nunes, C. P. (2020). Neoconservadorismo e educação brasileira. *Educação E Fronteiras*, 10(30), 25–41, p. 25-41. <https://doi.org/10.30612/eduf.v10i30.11886>
- Silva, D. O. V.; Brito, V. L. F. & Nunes, C. P. (2019). Valorização docente na conjuntura do pós impeachment de 2016 no Brasil. *Cocar*, Belém, 13(26), p. 408-427, maio/ago. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2518>
- Souza, A. L. S & Chapani, D. T. (2015). Necessidades formativas dos professores que ensinam ciências nos anos iniciais. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, 11(19), p. 119-136, maio/ago. <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/823>
- Souza, C. (2006). *Políticas públicas: uma revisão da literatura, sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez.
- Teixeira, E. C. N. S. & Nunes, C. P. (2019). Os sentidos atribuídos ao piso salarial nacional como política pública de valorização docente. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 12(29), 195-212. <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/10688>
- Teixeira, E. C. N. S. & Nunes, C. P. (2019). A valorização docente e a lei do piso salarial: Um estado da arte. *Educação e Cultura Contemporânea*, 16(42). <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1886>
- Teixeira, E. C. N. S. & Nunes, C. P. (2016). O piso salarial como insumo da valorização docente nos governos de FHC e Lula: da política de fundos à Lei do Piso. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, 12(23), p. 251-270, set./dez. <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/914>

Recebido: 3 de novembro de 2021 | **Aceito:** 12 de janeiro de 2022 | **Publicado:** 14 de março de 2022



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.