

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES BACHARÉIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA****Eston dos Santos Lima**

Mestrando em Educação – Universidade Federal do Piauí.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7466-3956>;Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9405535113154288>.E-mail: eston.lima@gmail.com**Antonia Dalva França-Carvalho**

Doutora em Educação.

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9827-061X>Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2678561806213333>E-mail: adalvac@uol.com.br**Joaquim Luis Medeiros Alcoforado**

Doutor em Educação. Universidade de Coimbra: Coimbra, PT

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4425-7011>E-mail: jalcoforado@fpce.uc.pt**RESUMO**

O presente estudo traz uma discussão sobre a formação continuada de professores bacharéis no âmbito da educação profissional e tecnológica desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) do Piauí no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Prefeito João Mendes Olímpio de Melo, Teresina-Piauí. O objetivo é analisar os principais desafios que a SEDUC-PI enfrenta para consolidar essa formação, visto que existe uma alta rotatividade de professores nos CEEPs, em razão das contratações temporárias de docentes, considerando também qual o impacto desses fatores para a qualidade da educação desenvolvida nesses espaços. O estudo pauta-se em revisões bibliográficas de caráter descritivo, objetivando trazer a visão de outros autores e discutir o assunto como forma de contribuir para comunidade científica. Evidencia-se que a educação profissional enfrenta uma alta rotatividade, dada a desvalorização do trabalho docente, como também pelas condições que este lhe é oferecido, interferindo no fluxo de ensino e da aprendizagem, reverberando negativamente na qualidade do ensino.

Palavras-chave: Educação. Educação Profissional e Tecnológica. Contratação Temporária. Qualidade.

TRAINING OF BACHELOR TEACHERS WHO WORK IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

ABSTRACT

This study brings a discussion about the continuing education of bachelor teachers in the scope of professional education and developed by the State Department of Education (SEDUC) of Piauí at the State Center for Professional Education (CEEP) Mayor João Mendes Olímpio de Melo, Teresina-Piauí , aiming to verify the main challenges that SEDUC-PI faces to consolidate this training, since there is a high turnover of teachers in CEEPs, due to the temporary hiring of teachers, also considering the impact of these factors on the quality of education. The study is based on descriptive bibliographic reviews, aiming to bring a view of other authors and discuss the subject as a way to contribute to the scientific community. It is evident that the issue of education faces a high turnover, given the devaluation of work, as well as the conditions that are offered.

KEY-WORDS: Education. Professional and Technological Education. Temporary contracting. Quality.

FORMACIÓN DE PROFESORES DE BACHILLERATO QUE TRABAJAN EN FORMACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

RESUMÉM

Este estudio presenta una discusión sobre la formación continua de docentes de licenciatura en el contexto de la educación profesional y tecnológica desarrollada por la Secretaría de Educación del Estado (SEDUC) de Piauí en el Centro Estatal de Educación Profesional (CEEP) Mayor João Mendes Olímpio de Melo, Teresina-Piauí. El objetivo es analizar los principales desafíos que enfrenta la SEDUC-PI para consolidar esta formación, ya que existe una alta rotación de docentes en los CEEP, debido a la contratación temporal de docentes, considerando también el impacto de estos factores en la calidad de la educación desarrollada en estos espacios. El estudio se basa en revisiones bibliográficas descriptivas, con el objetivo de acercar la mirada de otros autores y discutir el tema como una forma de contribuir a la comunidad científica. Es evidente que el tema de la educación enfrenta una alta rotación, dada la devaluación del trabajo, así como las condiciones que se le ofrecen.

Palabras clave: Educación. Educación Profesional y Tecnológica. Contratación temporal. Calidad.

1 INTRODUÇÃO

Os professores bacharéis são profissionais graduados ou pós-graduados em áreas específicas, cuja maioria não vivenciou a dinâmica formativa e laboral da docência no processo de formação profissional (BARROS, 2016). Esses professores ingressam na instituição por meio de concurso público ou de processos seletivos simplificados (como é o caso da seleção de professores substitutos), certamente apoiados na premissa de que para ser docente basta ter o conhecimento acadêmico específico na área de graduação e pós-graduação. Prescindem, portanto, na maioria das vezes, de formação pedagógica adquirida em cursos de licenciatura que, segundo a legislação brasileira em vigor – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9394/96 – é requisito para a docência no âmbito do ensino básico.

Compreende-se, assim, que muitos desafios emergem no contexto do necessário processo de formação continuada de professores bacharéis, dentre eles, e para delimitação dos eixos que merecem ser analisados nesta pesquisa, pauta-se a intensificação do instituto da contratação por tempo determinado de professores para o exercício da docência na educação profissional e tecnológica, a qual tem sido objeto de muitos debates, em razão dos altos percentuais de contratações temporárias, possibilitando, com isso, o comprometimento tanto da dinâmica educacional das escolas quanto do programa institucional de formação continuada de professores.

Para corroborar essas considerações, de acordo com dados registrados pelo Tribunal de Contas da União (TCU) (2014), a contratação temporária de professores tem funcionado, em muitos estados brasileiros, e de forma acentuada, como uma medida de substituição ao incompleto quadro de efetivos. Uma vez que o professor temporário deveria ser uma figura de caráter excepcional e provisório dentro da escola

na perspectiva de substituir professores efetivos em situações como licenças médicas, afastamentos e vacância do cargo.

No Estado do Piauí a oferta de Educação Profissional Técnica, assim como nos demais estados da federação, tem sido expandida fortemente nos últimos anos graças aos investimentos na área e à priorização da modalidade, segundo a Secretaria Estadual da Educação, estão sendo oferecidos 53 cursos de nesta modalidade, totalizando 45 mil estudantes matriculados, atualmente, em cursos técnicos no Piauí. (SEDUC/PI, 2021).

Considerando as especificidades desse cenário, destacadas anteriormente, tem-se como *problema de pesquisa*: como a Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC) desenvolve a formação docente dos professores bacharéis que atuam no Centro Estadual de Educação Profissional Prefeito João Mendes Olímpio de Melo, visto que, aproximadamente, 50% desses professores são celetistas, ou seja, vinculados a contratos de trabalho por tempo determinado, ensejando uma alta rotatividade.

O objetivo principal dessa pesquisa é conhecer os programas de formação continuada de professores da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) voltados para docentes bacharéis que atuam com educação profissional e tecnológica no CEEP Prefeito João Mendes Olímpio de Melo. Além disso, pretende-se verificar o impacto que a recorrência de contratos temporários de professores substitutos gera para a educação profissional e tecnológica no referido centro. Por fim, também será analisado se a precariedade do vínculo trabalhista afeta de alguma forma a qualidade da educação profissional exercida no CEEP Prefeito João Mendes Olímpio de Melo, na perspectiva dos sujeitos que compõem o contexto da educação profissional e tecnológica do referido Centro.

Neste sentido, o presente estudo, justifica-se diante da necessidade de atender aos princípios previstos no art. 3º, Capítulo II, da Resolução n.º 1 do Conselho Nacional de Educação, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica – os quais se aplicam a todos os cursos técnicos de nível médio, tais como a formação integral do estudante,

a superação da fragmentação de conhecimentos e a integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, entre outros aspectos de natureza política, acadêmica e institucional –, as secretarias de educação dos estados devem efetivar programas de formação com ações sistematizadas e orientadas que subsidiem o professor, enquanto profissional, possibilitando a construção não só de saberes e de conhecimentos, mas também de mecanismos que favoreçam o saber fazer, o saber ser e o saber pensar, buscando, com isso, modificar também concepções, valores, atitudes, transpondo a relação com os saberes para mobilizar também os interesses e as motivações pessoais (RAMALHO; NUÑEZ, 2014).

Além disso, o fomento dessas ações, as referidas secretarias precisam superar a recorrência das contratações temporárias, que desencadeiam grande rotatividade dos professores nos centros estaduais de educação profissional (CEEPs) no estado do Piauí – como é o caso do CEEP Prefeito João Mendes Olímpio de Melo, situado em Teresina, campus deste estudo, conforme levantamento realizado neste CEEP no mês de janeiro do ano em curso, no qual, aproximadamente, 50% dos professores que compõem seu quadro são celetistas, ou seja, vinculados a contratos de trabalho por tempo determinado –, provocando, em razão disso, uma acentuada alternância desses profissionais nesses Centros, podendo, por sua vez, comprometer a qualidade da formação e o processo de ensino e aprendizagem.

Como pode ser verificado, trata-se de um cenário muito complexo, visto que envolve uma diversidade de sujeitos e de situações, o que demonstra a relevância dessa discussão e a necessidade de se ter respostas para essas questões, as quais devem ser constituídas a partir de uma análise criteriosa da realidade, à luz de métodos e de procedimentos científicos.

Desse modo, por conviver com esta realidade desde 2007, no CEEP Prefeito João Mendes Olímpio de Melo, campus desta pesquisa, onde temos, por outro lado, professores que não possuem, na sua formação inicial, conhecimentos de eixos técnicos, e, por outro lado, licenciados e bacharéis que não discutem os saberes da docência durante a graduação, este pesquisador percebeu a necessidade imperiosa

de se investigar, analisar e discutir as questões relativas à problemática apresentadas a seguir.

A metodologia adotada nesta pesquisa trata-se de uma revisão de literatura com base em livros, artigos científicos e revistas pertinentes à área escolhida para o trabalho, por meio de pesquisas e leituras, cuja finalidade será trazer padrões distintos que possam servir como exemplo e serem trabalhados na sociedade. Para isso serão utilizados artigos e revistas, a fim de que se traga assuntos mais atuais e novas abordagens, contudo serão utilizados livros também, para trazer um conceito histórico ao tema abordado. O estudo terá caráter qualitativo, uma vez que se trata de uma revisão bibliográfica, sendo necessário o cruzamento de todas as pesquisas que forem realizadas acerca do assunto.

2 A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO

Para além da ideia mítica de que o professor é um sujeito que já nasce vocacionado, é possível perceber que a formação desse profissional é cercada de dimensões epistemológicas, políticas e sociais (MEDEIROS, 2008).

A docência é uma profissão que tem sobre si um conjunto de conhecimentos que são próprios para ser exercida se diferenciando de conhecimentos que são exigidos nas mais diversas ocupações profissionais que se apresentam em nossa sociedade atualmente. Tendo especificidades de ser continuamente apreendida durante toda a trajetória do docente em sua vida profissional.

Em sua prática docente o professor de nível superior tem de reinterpretar, ressignificar e ampliar os saberes que foram apreendidos em sua formação, sempre de acordo com ambiente profissional no qual está inserido, articulando esses conhecimentos com os alunos (CHAQUIME; MILL, 2016).

Sendo basilar que o conhecimento do docente deve ser heterogêneo e plural, envolvendo conhecimentos das mais diversas naturezas e que são provenientes de fontes variadas que foram acumuladas em sua vida pregressa como docente, ou seja, dominando conhecimentos e experiências práticas pedagógicas construídos em sua vida profissional (CHAQUIME; MILL, 2016).

Ao longo dos anos, a profissão docente foi sendo configurada de acordo com cada tipo de organização social, levando-se em conta aspectos epistemológicos e metodológicos vigentes. Perceber essa construção aponta naturalmente para a reflexão sobre a prática em si, exercício que se mostra de extrema importância, uma vez que o professor carece de constante aperfeiçoamento profissional. A formação continuada é um elemento patente, que deve ser amplamente discutido nas instituições de nível superior, com vistas a garantir a alta capacitação que a prática exige dos professores.

Desse modo, é possível dizer que essa profissão é caracterizada por um percurso histórico-social. Nessa perspectiva, as características da prática docente se alteram de acordo com cada período histórico. Frente aos avanços científicos e técnicos, o conhecimento se apresenta de maneira muito mais dinâmica, exigindo do docente um aprofundamento constante em sua profissão (MEDEIROS, 2008).

Pois na dinâmica da prática docente, os professores estão se construindo de forma singular, se reconfigurando e configurando uma identidade própria de ser docente. Sendo que sem o apoio institucional esse processo acaba por se retardar ou não acontecer de maneira completa (SORDI, 2019).

Nota-se que o interesse pelo estudo da prática docente tem aumentado no Brasil. Todo ano são realizados vários eventos acadêmicos que tem por principal objeto de discussão a identidade profissional do docente, dilemas, desafios e possibilidades referentes à essa prática.

A didática no ensino superior é um campo que compreende um conhecimento investigativo, profissional e disciplinar que recai sobre o processo de ensino e aprendizagem. Envolvendo um trabalho coletivo cognoscente entre os sujeitos e os objetos de conhecimento em determinados contextos que visam a formação humana (CRUZ, 2019).

Entendendo que a didática faz parte da construção dos conhecimentos que os alunos e futuros profissionais irão necessitar para o seu ingresso no mercado de trabalho, os conhecimentos que são apreendidos no âmbito universitário são uma construção coletiva, pois são compartilhados por todos os envolvidos no processo,

que se sustentam por meio do sistema educativo que o cria, que utiliza e legitima, sempre advindo da prática social que abrange o meio no qual está inserido.

A função docente vive um período de pouco prestígio social, sendo possível apontar a existência de certo mal-estar docente, que resulta dos efeitos das condições sociais e psicológicas que envolvem a profissão. Entender os aspectos do baixo prestígio social do professor é fundamental para entender como essa profissão foi sendo configurada ao longo dos anos (DOURADO, 2001).

Esse fenômeno de rebaixamento da prática docente em relação às outras profissões talvez se dê porque, no geral, as pessoas tendem a acreditar que o ensino seja o produto último da educação, já que se paga ao professor para ministrar aulas. Entretanto, o produto da educação não é apenas a aula, mas a transformação que ocorre na personalidade dos sujeitos frente ao ensino. Nessa perspectiva, a aula não se trata de um produto, mas sim de um processo (PARO, 1997).

Essa perspectiva aponta para a complexidade das discussões envolvendo educação, professor e ensino. A identidade docente é circundada por elementos profissionais e epistemológicos, havendo um entrecruzamento de saberes. Essa prática demanda então uma série de conhecimentos específicos, incluindo conteúdo das ciências humanas e naturais, artes, cultura, saberes pedagógicos, e conteúdos relacionados ao aprimoramento da sensibilidade social e pessoal (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Tal conjunto de conhecimentos é indispensável para a formação da identidade profissional docente, que em muitos casos não dispõe desse conjunto de saberes, principalmente por falta de investimento em formação continuada (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Nesse sentido, é preciso incentivar iniciativas acadêmicas capazes de formar integralmente e continuamente o professor, de modo que esse seja capaz de identificar o ensino como uma prática que contém uma ampla dimensão social, atravessada por saberes diversos, e capaz de reconhecer seu papel tanto no ambiente escolar como na sociedade (PARO, 1997).

Desse modo, não se pode dispensar nenhuma iniciativa no sentido de formação continuada do professor, pois isso garante que esse profissional exerça uma prática bem fundamentada, tanto teórica como metodologicamente. Assegurar uma ampla formação profissional a esses professores irá, por extensão, garantir também uma melhor formação aos educandos (CUNHA, 2006).

As contratações atípicas vêm se tornando cada vez mais recorrentes nos diversos setores da economia, trazendo consequências para os trabalhadores em geral. Essas formas atípicas de contratação, segundo a doutrina predominante, compreendem os contratos de trabalho por tempo determinado, trabalho em tempo parcial, interinidade, contratos mediante estatuto particular sem direitos sociais, que atingem hoje grandes proporções, assim sendo, sob esta perspectiva, o professor contratado em regime temporário na educação pública constitui-se num trabalhador atípico.

O setor público que tradicionalmente é conhecido pela estabilidade de seus profissionais, atualmente conta com a crescente contratação temporária. Nesse sentido, o próprio TCU, desde 2014, já vem realizando levantamentos e alertando acerca dos números elevados de contratação de professores temporários pelas secretarias de educação dos estados. Vejamos:

Foi constatada a prática rotineira de contratações temporárias pelas secretarias de educação, fazendo com que a excepcionalidade acabe se transformando em habitualidade, conforme apontado por 63% dos Tribunais de Contas que avaliaram essa questão. A partir de dados do Censo Escolar de 2012, e considerando os professores que atuam no ensino médio público estadual, o TCU constatou que onze estados apresentam índices de contratação de professores temporários na faixa entre 40% e 67% (BRASIL, 2014, p. 24, grifos nossos).

Embora os professores temporários e efetivos desenvolvam as mesmas atividades, como, por exemplo, ministrar aulas e preparar atividades, existem diferenças significativas entre esses profissionais no tocante ao contrato de trabalho. Pois, se por um lado, o professor efetivo da rede estadual é caracterizado como servidor público, concursado, estável e estatutário, por outro, o professor temporário, como o próprio nome indica, é contratado por tempo limitado, via processo seletivo, sem as garantias de estabilidade e, geralmente, com salários mais baixos. Além disso,

em tese, por se tratar de professores temporários, esse aspecto, por si só, já se constitui como um limitador para a formação continuada, visto que, para que os conhecimentos didáticos se alicercem, é necessário um tempo razoável de formação, ademais, soma-se a isso a possível dificuldade enfrentada também pelas secretarias de educação para consolidarem um programa de formação para professores bacharéis que cumpra os pressupostos de qualidade, em um contexto de alta rotatividade desses professores.

Nesse sentido, a formação que contribui para a profissionalização do professor é a que impacta no seu desenvolvimento profissional, uma vez que ser professor exige o domínio de um repertório de conhecimentos que se alia a outros fatores de natureza atitudinal e valorativa. Conhecimentos, atitudes e valores que permitem o exercício competente, a inovação e a criatividade de ensinar e educar, numa atuação coerente com as finalidades da Educação no contexto da sociedade no Séc. XXI que põe o professor num papel de destaque para o alcance dessas finalidades (RAMALHO; NUÑEZ, 2014). Compreende-se, portanto, a partir das concepções apresentadas, que qualquer proposta formativa voltada para a formação de professores bacharéis que atuam na educação profissional e tecnológica devem tomar como ponto de partida a reflexão sobre a ação de ensinar, os interesses do grupo de professores e o conhecimento da realidade contextual, buscando-se promover espaços para a reflexão crítica da própria prática pedagógica.

A DIDÁTICA E A DOCÊNCIA

O sucesso escolar depende de fatores que estão além das políticas públicas para tal, sendo que passam pelo esforço dos estudantes que frequentam as escolas e também da estrutura da instituição, bem como do esforço dos docentes para despertar o interesse dos alunos, com novas metodologias e práticas educacionais (GUISSO; GESSER, 2019).

O cotidiano atual está concentrado em situações que demandam novas tecnologias que provocam transformações na maneira das pessoas pensarem e em

seus relacionamentos pessoais e com os objetos que se apresentam no mundo (ALVES; SOUSA, 2016).

Os desafios que se colocam para o sistema educacional são de formar alunos para uma nova cidadania responsável e para que dessa forma sejam aprendizes contínuos, tendo autonomia ao buscar e selecionar informações para a aprendizagem ao longo da vida (ALVES; SOUSA, 2016).

Diante disso, os alunos devem ser preparados para se utilizarem dos diversos sistemas, tais como os culturais que representam o pensamento que marca a sociedade na qual estão inseridos, implicando novas formas de alfabetização, através de mídias sonoras, visuais e com hipermídia, que são próprias da cibercultura, juntamente com as demais existentes chamadas tradicionais (ALVES; SOUSA, 2016).

A exigência da nova forma de aprendizado da sociedade está pautada em um contínuo aprendizado ao longo da vida, que se torna desafiante para todos os sujeitos e em uma necessidade que deve ser colocada aos docentes para suas aulas. Isso não se trata de ter acesso a informações, mas de transformá-las em conhecimentos para solucionar problemas diários e cotidianos da vida e do âmbito do trabalho. Tudo isso integrado a redes de conhecimento, tornando a informação apreendida em conhecimentos no nível de bem comum e a as produtividades intelectual, artística e científica, dessa forma alcançam uma dimensão universal. O conhecimento passando a pertencer a todos os sujeitos que estão imersos na sociedade de redes e do conhecimento que podem utiliza-los para a educação e contribuir para uma redistribuição de aprendizagens e do desenvolvimento pessoal (ALVES; SOUSA, 2016).

Dessa forma, é relevante refletir inicialmente sobre como se realizou a formação do professor para o ensino fundamental ao longo da história da educação brasileira. Para além da ideia mítica de que o professor é um sujeito que já nasce vocacionado, é possível perceber que a formação desse profissional é cercada de dimensões epistemológicas, políticas e sociais (MEDEIROS, 2008).

Dentre as políticas sociais para o desenvolvimento regional, a educação ocupa posição especial, não se restringindo às teorias de capital humano que atribuem à

educação um papel fundamental para o empreendedorismo, mas também pela constatação mais recente de que as desigualdades educacionais são o principal correlato das desigualdades de renda, oportunidades e condições de vida. Nesse cenário, o Brasil está vivenciando um momento singular na área da educação, as diferenças regionais de renda intra-país incentivam os governos a intervirem, por meio de políticas regionais, uma vez que o conhecimento e a capacidade de aprendizado passaram a ser encarados como uma fonte de riqueza e condição essencial para ações de desenvolvimento regional, humano e empreendedor.

Em dezembro de 2018, insitiu-se a Base Nacional Comum Curricular da Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), por meio da Resolução nº 4 de 17 de dezembro de 2018. Segundo este:

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, onde a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza. (BRASIL, 2018).

Portanto, pode-se dizer que outro ponto abordado pelo BNCC, são as habilidade relacionadas aos objetos de conhecimento, sendo estas de suma importância para que o aluno possa estar incluído na escola em diferentes contextos.

A forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na Educação Básica, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos(BRASIL, 2017).

A análise detalhada da BNCC indica mudanças estruturais e de conteúdo, na definição dos direitos a serem garantidos a todas as crianças, adolescentes e jovens.

[...] utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído” (BARBOSA; SILVEIRA, 2017, p. 1).

Neste mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 3º, evidencia o princípio da igualdade, com o seguinte texto “[...] o ensino será

ministrado com bases nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996).

Além disso, a LDB determina que:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996)

Desta maneira, percebe-se que a fase educacional (Ensino Infantil, Fundamental e Médio) devem estabelecer um diálogo, de forma a contemplarem um desenvolvimento na formação de atitudes e valores, conforme a LDB.

A equidade reconhece e aprecia os padrões de sociabilidade das várias culturas que são parte da identidade brasileira. Compreende que todos são diversos, que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem. [BRASIL, 2017]

A LDB, pela lei nº 13.415/2017, estabelece que:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...] Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017)

Cury (2008), cita que:

A expressão “educação básica” no texto de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – é um conceito, é um conceito novo, é um direito e também uma forma de organização da educação nacional. Como conceito, a educação básica veio esclarecer e administrar um conjunto de realidades novas trazidas pela busca de um espaço público novo. Como um princípio conceitual, genérico e abstrato, a educação básica ajuda a organizar o real existente em novas bases e administrá-lo por meio de uma ação política consequente. A capacidade de mobilização de uma idéia política reside justamente nos seus conteúdos abstratos. Aliás, a abstração é fonte fundamental de sua força, porque permite que os conteúdos de determinados princípios gerais possam ganhar redefinições inesperadas, e, portanto, a questão dos direitos será sempre uma construção imperfeita e inacabada. (Rego, 2006, p.184) E como a todo conceito corresponde um termo, vê-se que, etimologicamente, “base”, donde procede a expressão “básica”, confirma esta acepção de conceito e etapas conjugadas sob um só todo. “Base” provém do grego *básis*, eós e corresponde, ao mesmo tempo, a um substantivo: pedestal, fundação, e a um verbo: andar, pôr em marcha, avançar. Como conceito novo, ela traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático. Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania

ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural. E é aí que se situa o papel crucial do novo conceito inclusive como nova forma de organização da educação escolar nacional. E é aí que se situa o papel crucial do novo conceito inclusive como nova forma de organização da educação escolar nacional. Essa nova forma atingiu tanto o pacto federativo quanto a organização pedagógica das instituições escolares. Esse papel o é como tal porque à educação lhe é imanente o de ser em si um pilar da cidadania e o é inda mais por ter sido destinado à educação básica o condão de reunir as três etapas que a constituem: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar.

Neste contexto, a BNCC deve considerar as diretrizes expostas pelo PNE em seu artigo 2º:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Desse modo, é possível dizer que essa profissão docente é caracterizada por um percurso histórico-social. Nessa perspectiva, as características da prática docente se alteram de acordo com cada período histórico. Frente aos avanços científicos e técnicos, o conhecimento se apresenta de maneira muito mais dinâmica, exigindo do docente um aprofundamento constante em sua profissão (MEDEIROS, 2008).

3 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO PIAUÍ

O Programa de Formação Continuada para professores da Rede Estadual de Ensino, intitulado “No Chão da Escola”, desde sua implantação em 2015, tem sido a

pauta prioritária da Secretaria de Estado da Educação (Seduc-PI) e está fundamentada no princípio de que a escola, como espaço de formação contínua, oferece condições ideais para discussão das práticas pedagógicas, visando à melhoria da qualidade de ensino e, conseqüentemente, dos índices educacionais apontados pelas avaliações externas.

Tal necessidade veio da questão de nos anos de 2015 e 2016, apontaram um déficit na qualidade de ensino nas escolas públicas estaduais e a urgência em se implantarem políticas de melhoria do desempenho dos educandos, em todas as disciplinas do currículo escolar. (SEDUC/PI, 2021). Essa mudança exige dos professores e coordenadores pedagógicos uma proposta de trabalho interdisciplinar que contribua efetivamente para atender ao que estabelece a BNCC em relação às “aprendizagens essenciais” dos educandos, como também proporcionar a interação dos professores com a integração de saberes.

De acordo com o Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo, os objetivos do programa, consistem em:

- Formação Humana vinculada a uma concepção de campo;
- Luta por políticas públicas que garantam o acesso universal a educação;
- Projeto de educação;
- Movimentos sociais como sujeitos da educação do campo;
- Vinculo com matriz pedagógica do trabalho e da cultura;
- Valorização e formação dos educadores;
- Escola como um dos objetos principais da educação.

De acordo com o SEPLAN (2019) na área da educação, expandiu-se a oferta de ensino à distância, de mediação tecnológica e alguns resultados da gestão podem, sim, ser mostrados com orgulho, como o fato de o Piauí estar entre os Estados com mais escolas de nota 5 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), resultado da dedicação e compromisso de professores, coordenadores pedagógicos, gestores de escolas, pessoal de apoio de todo o sistema educacional, pais e dos

estudantes. Além disso, a SEDUC tem atuado em apoio às ações da escola para atingir as maiores notas no IDEB, como uma conquista de toda a comunidade escolar.

A presença da rotatividade de professores na escola não é considerada um problema em si, visto que todas as instituições de ensino convivem com este fenômeno em certa proporção. Pois a rotatividade docente está ligada à liberdade de ação, conquistada como direito, entre elas destacam-se: concurso de remoção, ordem de serviço e licença especial, logo sempre estará presente no contexto escolar, entretanto a escola deve buscar estratégias para garantir a continuidade do trabalho, minimizar impactos, buscar ações com responsabilidade e comprometimento.

Contudo atualmente em determinadas escolas esse problema vem ganhando números alarmantes e Biasi (2009) ponderam que enquanto a existência de alguma rotatividade é normal e esperada, altas taxas podem produzir problemas organizacionais, como a impossibilidade de consolidar o trabalho em equipe entre professores, e a interrupção do trabalho pedagógico realizado durante o ano letivo, podendo gerar consequências para o processo de aprendizagem dos alunos.

Como aponta o estudo de Duarte (2009):

“Outro dos problemas recorrentemente apontados como responsável pelo mau desempenho dos alunos em termos de aprendizado é a elevada rotatividade de professores ao longo de um mesmo período letivo. As descontinuidades geradas nessas trocas e a natural demora na adaptação na relação professor-aluno implicam num prejuízo do processo de ensino-aprendizagem dificultando a formação de capital humano dos alunos”. (DUARTE 2009, p. 10)

Há também as desarticulações e descontinuidades dos trabalhos pedagógicos que vinham sendo desenvolvidos entre um ano letivo e outro, na desmobilização do conjunto dos profissionais e a natural demora na adaptação na relação professor-aluno. Nas palavras de Ferreira (2006 apud SILVA, 2007):

Um dos principais problemas enfrentados pela escola pública era a alta rotatividade de professores, decorrentes do alto índice de professores temporários, o que vinha prejudicando a construção de um vínculo efetivo entre professor e escola e entre seus pares dificultando a realização do trabalho educativo. (FERREIRA 2006 apud SILVA, 2007, p. 24)

Desta forma, programas voltados para a formação do professor e especialização garantem que a taxa de rotatividade menor, não comprometendo o ensino-aprendizagem dos alunos, além de proporcionar ao docente maiores

oportunidade de melhorar o seu desempenho e conseqüentemente melhorar a oferta daquilo que ensina. Observa-se neste contexto que se fazem necessários políticas públicas voltadas para a educação, como forma de garantir o acesso, permanência e especialização na formação para os educandos, garantindo que o conteúdo repassado aos alunos, seja sempre com a melhor qualidade que possa ser oferecida.

Por fim, como demonstrado por Ferreira (2006 apud SILVA, 2007), um dos principais problemas da rotatividade de professores é o fato da contratação ser temporária, fazendo com que ao se findar o prazo de contrato, este tenha que ser afastado das atividades. Verificando-se esse aspecto em relação a sala de aula, quando este já está ambientado e desenvolvendo um trabalho pedagógico consistente, se vê ao fim do contrato, o que prejudica toda o ensino de uma instituição.

Desta forma, deve-se verificar que a rotatividade é um fator que deve ser observado, principalmente tendo em vista a questão das contratações temporárias, fazendo com que este não seja um fator que altere ou prejudique o ensino-aprendizagem dos alunos.

4 CONCLUSÕES

Tendo em vista o exposto ao longo do trabalho, verifica-se que a docência é a base da formação escolar e contribui não só com o desenvolvimento dos alunos, mas com o progresso da sociedade em geral, utilizando o conhecimento e a educação como instrumento. Desta maneira, o docente contribui para a formação e o desenvolvimento do aluno enquanto indivíduo e membro da sociedade, pois proporciona para ele experiências que vão além do âmbito intelectual.

Por este motivo, devem existir práticas voltadas para a formação do docente, como forma de garantir a sua especialização e melhor desenvolvimento em sala de aula, fazendo com que este possa disponibilizar o máximo de conteúdo, como forma de garantir um ensino-aprendizagem de excelência.

Porém, devem ser evitadas as práticas de contratação temporária, que faz com que haja uma alta rotatividade de professores. Em termos gerais, essas contratações

interferem no fluxo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento das salas de aulas, que até se acostumarem com as didáticas dos novos professores que são inseridos, perdem todo o processo que já havia sido iniciado lá atrás e com isso impacta negativamente a qualidade do ensino.

Por fim, entende-se que estudos e práticas voltadas para o desenvolvimento da educação são de extrema importância, pois está é a base de formação para qualquer cidadão, devendo esta estar atrelada aos componentes mínimos de ensino, como também garantirem uma melhor absorção e desenvolvimento em vida adulta dos alunos.

5 REFERÊNCIAS

ALVES, T. A. da S.; SOUZA, R. P. de. Formação para a docência na educação online. In R. P. de Sousa & Et.al (Eds.), **Teorias e práticas em tecnologias educacionais** (pp. 39–66). Campina Grande: Editora EDUEPB. 2016.

BIASI, Simoni Viland de. **O professor e qualidade de ensino: uma análise a partir dos resultados do Saeb na escola pública do Paraná**. 2009. 9 dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.2009

BARROS, Rejane Bezerra. **Formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória**. 2016. 335 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Diário Oficial da União. 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.8333-27.841.

BRASIL. **Balanço Piauí**, SEPLAN. 2019. Disponível em: http://www.seplan.pi.gov.br/download/201902/SEP15_dace0fde3b.pdf. Acesso em: 19/11/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 5 de janeiro de 2021 - DOU - Imprensa Nacional. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de2021-297767578>. Acesso em: 19/11/2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em:

19/11/2021.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO, 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168p.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 19/11/2021.

BRASIL. **Tribunal de Contas da União**. Ensino médio no Brasil. Brasília: TCU, 2014. Disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2642558.PDF>. Acesso em: 19/11/2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 19/11/2021.

CHAQUIME, L. P.; MILL, D. Dilemas da docência na educação a distância: um estudo sobre o desenvolvimento profissional na perspectiva dos tutores da Rede e-Tec Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 97(245), 117–130. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/361514036>. Acesso em: 19/11/2021.

CRUZ, G. Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 98(250). 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2931>. Acesso em: 19/11/2021.

CUNHA, M. I. da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. **encontro nacional de didática e prática de ensino Recife: UFPE**, 13. 2006.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In L. F. Dourado & V. H. Paro (Orgs.), **Políticas públicas & educação básica**. São paulo: editora Xamã.2001.

DUARTE, Rafael Gomes. **Os determinantes da rotatividade dos professores no Brasil: uma análise com base nos dados do SAEB 2003**. 2009. Dissertação (Mestrado em Economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, UFPI/PPGEd/NIPEEP | [EPEduc](#). | DOI:|

Ribeirão Preto. 2009

GUISSO, L.; GESSER, M. (2019). Docência e Processos de Escolarização: Desafios nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 39. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003186536>. Acesso em: 19/11/2021.

MEDEIROS, A. M. S. de. (2008). Docência no ensino superior: dilemas contemporâneos. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, 12(12). 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v12i12.2859>. Acesso em: 19/11/2021.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Cortez. 1997.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no superior** (2ª ed.). São Paulo: Editora Cortez. 2005.

RAMALHO, B. L; NUÑEZ, I. B. **Formação, representação e saberes docentes: elementos para se pensar a profissionalização dos professores**. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos** (Cultura Ac). São Paulo: Editora UNESP. 2009.

SILVA FERREIRA, V. AS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR. **Revista Diálogo Educacional**, 10(29), 85. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/rde.v10i29.3058>. Acesso em: 19/11/2021.

SILVA, Jadilson Lourenço da. **A rotatividade docente numa escola da rede estadual de ensino**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo

SORDI, M. R. L. De. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. **Educar Em Revista**, 35(75), 135–154. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67031>. Acesso em: 19/11/2021.