

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E OS REFLEXOS NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO****Laura Maria Andrade de Sousa**

Doutoranda em Educação.

Universidade Federal do Piauí

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6755-1219>Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9145071257573444>Email: [landradepio@gmail.com](mailto:landradepio@gmail.com)**Maria Valéria Santos Leal**

Doutoranda em Educação

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3649-1767>Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9145071257573444>E-mail: [valeria.santos@tce.pi.gov.br](mailto:valeria.santos@tce.pi.gov.br)**RESUMO**

Este artigo é resultado da proposta de trabalho final da disciplina Tópicos Especiais em Educação II do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí. Tem como objetivo discutir as contribuições das Políticas Públicas de Formação de Professores no contexto da educação básica, para a qualidade da educação no Brasil, por meio de pesquisa bibliográfica, tendo como referência a Constituição Federal de 1988, Lei nº 9.394/1996, e a literatura estudada na disciplina bem como de outros autores que abordam a temática. Os resultados apontam que: a qualificação dos professores é um dos fatores que contribuem para o cumprimento do direito de todos a uma educação de qualidade; apesar dos avanços na política de formação implementada, ainda há necessidade de melhoria nos currículos da formação inicial e programas de formação continuada, assumindo-se a concepção da docência como profissão, fundada em conhecimentos específicos, mas também em princípios e valores profissionais, e isso exige a combinação da formação técnico-científica com a dimensão sociopsicopedagógica, em vista de uma formação mais coerente, integrada e interdisciplinar; é necessário melhorar a articulação escola-instituições formadoras.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Indicadores Educacionais. Políticas Públicas.

## PUBLIC POLICIES ON TEACHER EDUCATION AND THE REFLECTIONS ON THE QUALITY OF EDUCATION

**ABSTRACT:** This article is the result of the final work proposal of the subject Special Topics in Education I of the Doctoral Program in Education at the Federal University of Piauí. It aims to discuss the contributions of Public Policies for Teacher Training in the context of basic education, for the quality of education in Brazil, through bibliographic research, having as reference the Federal Constitution of 1988, Law nº 9.394/1996, and the literature studied in the discipline as well as of other authors that approach the theme. The results show that: the qualification of teachers is one of the factors that contribute to the fulfillment of everyone's right to a quality education; despite the advances in the training policy implemented, there is still a need for improvement in the curricula of initial training and continuing training programs, assuming the conception of teaching as a profession, based on specific knowledge, but also on professional principles and values, and that demands the combination of technical-scientific training with the socio-psychopedagogical dimension, in view of a more coherent, integrated and interdisciplinary training; it is necessary to improve the link between schools and training institutions.

**Keywords:** Educational Indicators. Public Policies. Teacher training.

## LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMACIÓN DOCENTE Y LAS REFLEXIONES SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

### RESUMEN

Este artículo es resultado de la propuesta de trabajo final de la asignatura Temas Especiales en Educación I del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Federal de Piauí. Tiene como objetivo discutir las contribuciones de las Políticas Públicas de Formación Docente en el contexto de la educación básica, para la calidad de la educación en Brasil, a través de una investigación bibliográfica, teniendo como referencia la Constitución Federal de 1988, Ley nº 9.394/1996, y la literatura estudiada en la disciplina así como de otros autores que abordan el tema. Los resultados muestran que: la calificación de los docentes es uno de los factores que contribuyen a la realización del derecho de todos a una educación de calidad; a pesar de los avances en la política de formación puesta en marcha, aún es necesario mejorar los planes de estudio de los programas de formación inicial y de formación continua, asumiendo la concepción de la docencia como profesión, basada en conocimientos específicos, pero también en principios y valores profesionales, y que demanda la combinación de la formación técnico-científica con la dimensión socio-

psicopedagógica, en vista de una formación más coherente, integrada e interdisciplinaria; es necesario mejorar el vínculo entre las escuelas y las instituciones de formación.

**Palabras-clave:** Formación de profesores. Indicadores Educativos. Políticas Públicas.

---

## 1 INTRODUÇÃO

A partir das últimas décadas do século XX, em vários países vêm ocorrendo alterações significativas no papel do Estado, oriundas das consequências advindas do processo de globalização e do neoliberalismo. Os efeitos desses fenômenos nos diversos campos da sociedade têm sido recorrentes, evidenciando as questões sobre política econômica global e política mundial, dentre outras. No contexto das políticas econômicas globais, existe o estabelecimento de uma agenda global para a educação. Isso acontece porque a educação promove a igualdade de oportunidades necessária porque mobiliza princípios de justiça e postulados morais fundamentais numa sociedade democrática (DUBET, 2008).

Os reflexos dessa conjuntura nas políticas educacionais são perceptíveis em meio aos objetivos dos organismos internacionais, dentre eles a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tais organismos influenciam as políticas públicas por meio de uma agenda globalmente estruturada sob a justificativa de modernização e melhoria da qualidade, com repercussões nos campos da gestão educacional (DALE, 2004).

Essa realidade é observada no Brasil, que vivencia desde o final do século XX um período de intensas reformas no campo da administração pública, com reflexos nas políticas educacionais, haja vista o processo de integração à lógica do contexto mundial. Por meio da análise das políticas educacionais especialmente voltadas à formação de professores, é possível compreender como se processam as ações do

Estado em busca da concretização do direito à educação de qualidade (LIMA; FRANÇA, 2020).

A formação dos professores tem sido considerada um dos principais desafios no campo das políticas educacionais, visto que sobre ela é depositada grande expectativa no sentido de resolver os problemas da educação. Nesse contexto, Robalino e Lara (2010) apontam que a política pública que trata da formação profissional aparece como um dos grandes desafios, envolvendo a responsabilidade social associada ao cumprimento do direito à educação. Nesse sentido, tem sido reclamado das instituições formadoras que elas sejam capazes de ofertar uma formação que contemple, conforme Imbernón (2009), a análise dos contextos político e social; o conceito de profissão docente, normativas que a regulamenta, condições de trabalho, carreira; bem como a situação das instituições educativas e do alunado que as compõe. Se desconsideradas essas questões, afirma o autor, a formação torna-se inócua, transmissora e uniforme, sem repercussão na prática docente e, conseqüentemente, incapaz de produzir as mudanças e inovações necessárias para uma educação efetiva e de qualidade social.

Diante do exposto, questiona-se: as Políticas Públicas de Formação de Professores ofertadas no contexto da educação básica, no ensino fundamental, têm contribuído para a qualidade da educação no Brasil? Assumindo a perspectiva de que a qualidade da educação envolve múltiplas variáveis, entende-se que as pesquisas realizadas no campo da formação de professores, até mesmo por essa se constituir um dos indicadores da qualidade, são de fundamental importância. Nessa direção, o objetivo deste texto é discutir as contribuições das Políticas Públicas de Formação de Professores no contexto da educação básica, para a qualidade da educação no Brasil.

## **2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE**

A formação docente no Brasil tem sido considerada um dos principais desafios no campo das políticas educacionais, visto que sobre ela recai grande expectativa no sentido de resolver os problemas que a educação apresenta. Além

disso, o Brasil acolhe as preocupações dos organismos internacionais, tais como, UNESCO e OCDE, em adequar a realidade educacional aos padrões de qualidade e eficiência exigidos no contexto mundial. Nesse sentido, predomina a visão de que uma formação docente adequada fortalece a base de conhecimento do professor, suas conexões entre teoria e prática e sua capacidade de apoiar o desenvolvimento de um ensino de qualidade (DARLING-HAMMOND, 2014).

Educação de qualidade requer professores com conhecimentos profundos e flexíveis de conteúdo, capazes de lidar com alunos de diferentes níveis e tipos de conhecimentos prévios. E que, notadamente, sejam capazes de avaliar o aprendizado dos seus alunos, e adaptar sua instrução a diferentes práticas de ensino (DARLING-HAMMOND, 2014).

O papel mais importante dos programas de formação docente é desenvolver a habilidade de ver para além da própria perspectiva, colocar-se no lugar do aluno e entender o significado da sua experiência em termos de aprendizado. Segundo Oliveira e Santos (2018), a capacidade de entender o outro é desenvolvida por meio do estudo, reflexão e capacitação. Desta forma, o processo de formação docente constitui peça central para a melhoria da qualidade da educação.

A literatura que trata da formação docente (GARCÍA, 1999, IMBERNÓN, 2009; NÓVOA, 2009) entende que o desenvolvimento profissional se caracteriza como um processo de aprendizagem ao longo da vida. Nessa perspectiva, tem seu início com a formação inicial e deveria se prolongar ao longo da carreira. Essa concepção de formação é fundamental em face da fragilidade dos processos de formação inicial docente no Brasil. Deste modo, algumas estratégias de formação continuada têm sido implementadas com vistas a preencher as lacunas existentes, consideradas obstáculos à melhoria das práticas docentes. De acordo com Tardif (2014), o problema dos modelos de formações ofertadas é que seguem uma lógica disciplinar e não profissional. Além disso, não levam em consideração os princípios e concepções anteriores dos alunos a respeito do ensino. Assim, as formações deveriam ser um processo centrado no contexto real de trabalho, em situações

concretas de ação, de modo a promover reflexões sobre as próprias práticas de ensino.

À vista disso, fez-se necessária a normatização da atuação docente, exigindo uma formação inicial mínima e obrigatória para o exercício profissional, conforme determinam os artigos 61 e 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.294/96:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Após a promulgação da LDB, apenas cerca de 25% dos professores da educação básica no Brasil possuíam formação de nível superior, de modo que se iniciou um grande esforço em nível nacional e nos estados, no sentido de oferecer esse tipo de formação, especialmente para os profissionais que se encontravam em exercício. Dentre as iniciativas que resultaram em mudanças na formação inicial dos docentes, destacam-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) pela relevância que ambos apresentam para os profissionais da educação básica do Brasil visto que transformam a realidade e produzem conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem dos docentes.

O PIBID foi instituído pela Portaria Normativa nº 38/2007, propondo uma política de melhoria da formação dos professores com a valorização da carreira docente. Segundo Neves (2012), o programa oferece auxílio financeiro a alunos de cursos de licenciaturas para que exerçam trabalhos pedagógicos em escolas da rede

pública da educação básica. Ressalta ainda que os alunos são orientados por coordenadores e supervisores, os quais são professores de instituições de ensino superior e das escolas onde ocorre a prática, havendo nesse diálogo produção e disseminação do conhecimento, bem como troca de experiências, gerando melhorias na educação e incentivo à docência.

Com relação ao PARFOR, foi lançado em 2009, com o objetivo de alavancar a formação em nível superior dos professores da educação básica. Consoante Neves (2012), os cursos são destinados a docentes, no exercício da profissão, nas escolas da rede pública da educação básica, envolvendo três modalidades: primeira licenciatura, para aqueles que possuem formação superior; segunda licenciatura, para docente que atuam em áreas distintas da sua formação inicial; formação pedagógica, para docentes graduados, mas não licenciados. Desse modo, os programas PIBID e PARFOR têm contribuído para o fortalecimento da formação dos professores da educação básica, o que em longo prazo contribuirá na qualidade da educação pública.

Tal propósito foi ratificado no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, que representa um importante passo para cumprir os desafios encontrados na formação docente. O PNE contempla vinte metas, das quais a Meta 15 visa garantir uma parceria entre a União, os estados e municípios para a criação de uma política nacional de capacitação dos profissionais da educação até 2024, para que todos os professores da educação básica possuam curso superior e aqueles que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio possuam formação superior na área na qual lecionam.

Não obstante a formação em nível superior de graduação ser importante para a melhoria da educação básica, Barreto (2015) afirma que não é suficiente, há que se atentar também para a qualidade e a expansão desses cursos e para a formação continuada. Nesse sentido, a meta 16 do PNE vem reforçar sua importância ao prescrever que até 2024 metade dos professores da educação básica deve ter uma pós-graduação direcionada a sua área de conhecimento, e 100% dos docentes devem possuir uma formação continuada.

Em consonância com o PNE 2014-2024, foi promulgado o Decreto 8.752/2016, o qual dispunha sobre a nova Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica. Contudo, seu desenvolvimento restou comprometido devido à implantação da política de austeridade a partir da Emenda Constitucional nº 95/2016, que congela o gasto social para os próximos vinte anos, trazendo consequências restritivas para a agenda educacional brasileira. Tão grave quanto essa medida foi a nova política nacional de formação de professores lançada em outubro de 2017, ainda vigente, impregnada por um discurso de culpabilidade da formação de professores pela falta de qualidade da educação e também pelas desigualdades educacionais, omitindo um conjunto de fatores que impactam diretamente os resultados acadêmicos. Não obstante essa realidade, o campo da formação de professores resiste tanto pela ação dos docentes quanto pela produção da pesquisa na área.

### **3 O IMPACTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INDICADORES DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**

A prática da avaliação educacional em larga escala no Brasil é relativamente recente, remontando ao início dos anos 90 até sua posterior regulamentação no ano de 2005 por meio da Portaria 931/2005, que reformulou e implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto por dois processos avaliativos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida nacionalmente pelo nome de Prova Brasil, realizada pelos alunos do ensino fundamental. A ANRESC/Prova Brasil, indicativo de desempenho/avaliação da aprendizagem intraescolar, tem dentre seus objetivos gerais avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, encaminhando e divulgando o resultado global de cada unidade escolar.

Sem negar a importância da referida avaliação e da instituição de uma cultura avaliativa que investigue a qualidade do ensino e da educação do país, pesquisadores como Shiroma e Evangelista (2011) enfatizam que as condições de

produção dos resultados dessa avaliação precisam ser consideradas quando de sua análise, sob pena de se incorrer na simplificação do significado do que os dados revelam, caindo na tentação da lógica meritocrática e da instituição da competição entre as escolas. E, acrescente-se, a responsabilização dos professores, alunos e gestores, tendo como consequência a adoção de práticas de gestão e de políticas educacionais com base em mecanismos de premiação diante dos resultados obtidos, podendo “gerar uma intensificação na diversificação da qualidade do ensino público, dificultando a garantia constitucional de estabelecimento de padrão de qualidade educacional a todos os cidadãos brasileiros” (SILVA, 2010, p. 446). Esse modelo de ranking pode acarretar prejuízos consideráveis à educação pública, conforme Shiroma e Evangelista (2011), reverberando inclusive sobre a distribuição dos recursos públicos em razão dos resultados obtidos pelas escolas.

Ainda que o SAEB se constitua de dados e resultados que descrevem as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem, produzindo também dados qualitativos em relação ao perfil socioeconômico dos alunos, hábitos de estudo, perfil e condições de trabalho dos docentes e gestores, tipo e organização da escola, projeto pedagógico, insumos e infraestrutura, é o Índice de Desenvolvimento da Educação - (IDEB) que se destaca (SILVA, 2010). Tal destaque se deve ao fato de o IDEB ser um indicador constituído por duas dimensões da qualidade da educação: o fluxo escolar (taxa de aprovação) e as médias de desempenho dos estudantes nos testes padronizados aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa em Educação (INEP). Por meio de sua divulgação, se tem um parâmetro da qualidade do ensino do país, uma vez que serve de comparação entre o desempenho alcançado pela escola e a média estipulada para cada segmento componente da educação básica para o ano avaliado.

Considerando que um dos elementos utilizados na composição do IDEB é o resultado da ANRESC/Prova Brasil, que avalia bienalmente o desempenho dos alunos das séries finais dos dois segmentos do ensino fundamental, a valorização da formação dos professores é uma variável importante na produção desse resultado, visto que a prática pedagógica docente afeta diretamente o rendimento escolar do

aluno. Não é em vão que a formação docente é um indicador de qualidade da educação, referido na literatura educacional e em documentos de instituições não governamentais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), endossadas pelo Ministério da Educação e é, também, um dos princípios do ensino postos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96.

Segundo Shiroma e Evangelista (2011), a questão da profissionalização da instituição escolar, especialmente dos professores, foi o foco das reformas educacionais entre os anos 80 e 2000 do século XX. Seduzidos pelas múltiplas semânticas a que o vocábulo profissionalização remete, como o domínio de um saber específico e o de uma autoridade legitimada para o exercício de uma profissão, os professores, e até mesmo a academia, não se atentaram para os possíveis desdobramentos e contradições por trás da política de valorização da formação implementada. As exigências da formação engendram tensões e contradições, uma vez que pode tornar-se “uma potente política do governo para o gerenciamento do “estoque” de professores” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 130), haja vista a insistência na implementação da avaliação dos professores para atender aos interesses do capital apresentados por meio das organizações multilaterais atuantes na área educacional.

Malgrado essas tensões e contradições, a valorização da formação dos profissionais da educação, principalmente dos professores, é necessária para a melhoria da prática docente e do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, as pesquisas produzidas no campo acerca das políticas de formação apresentam resultados os quais nos levam a questionar sua qualidade e seu impacto no desempenho dos professores, e conseqüentemente na melhoria da aprendizagem dos alunos, conforme apontam pesquisas de Marin (2010); Barreto (2015); Gatti et al (2019), dentre outros, e os resultados do IDEB (BRASIL, 2020) que apresentaram uma estabilidade na média alcançada entre os anos de 2005 a 2017 e que, apesar da evolução positiva em 2019, especialmente no ensino médio, não alcançou a média definida para o ano aferido. Muitas são as variáveis envolvidas na produção desses resultados, e a formação dos professores, conforme exposto, é apenas uma delas e

que nos interessa em razão da sua relação com a melhoria da prática docente e o processo de ensino-aprendizagem.

#### **4 ANÁLISE E RESULTADOS**

Marin (2010) aponta determinados acertos e desacertos das ações e políticas de formação docente implementadas nas décadas de 70 a 90 com base nos estudos realizados por Gatti e Barreto. A formação específica para gestores de escola e técnicos das secretarias de educação foi um dos acertos destacados pela autora em sua análise. Dentre os desacertos, Marin (2010) destacou os problemas na organização e planejamento da formação; a oferta do estágio supervisionado somente ao final do curso; a pouca articulação dos componentes curriculares ao conjunto da formação; o caráter prescritivo das disciplinas da formação profissional; a ausência de informações sobre os sistemas de ensino e a baixa abordagem sobre a docência e suas questões tais como as condições de trabalho, carreira, contexto social e cultural e político no qual se desenvolve a prática docente. Nesse sentido é que Imbernón (2009) defende uma reestruturação moral, intelectual e profissional do professorado, de modo que a ação docente promova mudanças no desempenho dos alunos, na ação coletiva da categoria, na esfera social e inovações nas metodologias e processos de ensino.

A partir da Resolução CNE/CP 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, o espaço e a duração do estágio foram alterados na estrutura curricular do curso. As Diretrizes referidas, bem como as que a alteraram, preveem a inserção da prática profissional ao longo de todo o curso e o estágio curricular a partir do início da segunda metade do curso, bem como indicava, ainda, a necessidade de a instituição formadora conceber programa de formação continuada aos professores em exercício.

A mudança de concepção e de organização da prática profissional no currículo no plano legal foi um avanço importante para os cursos de formação de

professores, pois possibilita a vivência do ambiente escolar e das práticas pedagógicas e de ensino desde o início da formação. Entretanto, segundo Gatti, Barreto e André (2011), no plano institucional os estágios, as práticas, as atividades complementares, a articulação entre as disciplinas de formação específicas e a formação pedagógica, geralmente não aparecem bem delineadas nos Projetos Pedagógicos Curriculares, existindo uma grande variação de carga horária entre ambas as formações de acordo com a área da licenciatura, excetuando a de matemática, que mantém certo equilíbrio. E, ainda, há evidências de descompasso entre a grande maioria dos currículos das instituições formadoras de professores e as concepções de formação das agências de pesquisa e do Conselho Nacional de Educação.

Em relação à política de formação continuada, Gatti, Barreto e André (2011) destacam que as ações formativas nos estados e municípios têm a forma de cursos, palestras e oficinas, mas as consideradas mais produtivas, por grande parte das secretarias de Educação, são as de longa duração, que ocorrem com regularidade nas próprias escolas. No entanto, as autoras ponderam que, em muitos casos, essa formação não se articula com as demais políticas que envolvem os docentes. Nessa esteira, Imbernón (2009) propõe que a formação seja orientada pelos projetos da escola e as necessidades dos professores.

Em estudo mais recente, Gatti et al. (2019) afirmam que apesar dos avanços na escolarização das camadas populares ainda existem carências educacionais as quais precisam ser contornadas, a exemplo do analfabetismo funcional que atinge cerca de 27% da população brasileira, e das altas taxas de não conclusão dos ensinos fundamental e médio das crianças e adolescentes (18% e 40%, respectivamente) que os abandonam. Somados a isso, destacam as autoras, os resultados dos alunos desses níveis de ensino são muito insuficientes. Um agravante dessa situação talvez seja a falta de professores para os mais diversos componentes curriculares, o que ocasiona a assunção desses componentes por docentes sem a formação exigida ou, ainda, a promoção dos alunos sem tê-los cursados. A falta de professores para essas disciplinas, geralmente das consideradas áreas duras, deve-

se ao fato da baixa atratividade da profissão em razão dos salários e condições de trabalho.

São pontos de melhoria nas práticas políticas e institucionais da formação, ainda, segundo Gatti et al. (2019): a clarificação do perfil profissional desejável dos licenciados visto que colabora na construção de aprendizagens fundamentais à vida humana; a consideração dos contextos socioculturais que atravessam a docência, bem como as tendências da sociedade na qual viverá a próxima geração; a concepção da docência como uma profissão que se fundamenta tanto em conhecimentos científicos e técnicos específicos quanto em valores profissionais com vistas a uma formação mais coerente, integrada e interdisciplinar e a maior proximidade entre as escolas e as instituições formadoras, dentre outras. Ao sugerir tais avanços, as autoras pretendem que a formação amplie os horizontes culturais dos professores e os desperte para questões importantes como a dos direitos humanos, proporcionando-lhes uma visão de uma educação mais equitativa no que se refere às diversidades.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação de professores é considerada um dos principais desafios no campo das políticas educacionais visto que envolve a responsabilidade social associada ao cumprimento do direito à educação e à aprendizagem. A pesquisa educacional tem apontado avanços e retrocessos, tensões e contradições tanto nas práticas políticas quanto institucionais, bem como tem defendido que à valorização da formação do professorado se combine também a melhoria dos salários e das condições de trabalho.

Considerada um indicador da qualidade da educação, a formação profissional dos professores, a despeito dos avanços empreendidos nas duas últimas décadas, ainda mostra, conforme as pesquisas indicam, algumas fragilidades, tais como: necessidade de novas ações e políticas mais consistentes; projetos pedagógicos mais alinhados às necessidades dos contextos sociais, culturais e

políticos; valorização da dimensão sociopsicopedagógica e clarificação do perfil desejável do futuro professor.

Ainda que não se possa atribuir aos professores toda a responsabilidade pelos resultados do desempenho dos alunos nas avaliações externas, considerando que o IDEB é composto dos resultados do fluxo escolar e da proficiência dos alunos nos exames aplicados pelo INEP, a média nacional alcançada no ano de 2019, especialmente no ensino médio, apresentou uma evolução positiva, conquanto não tenha alcançado a média prevista para o ano aferido. Segundo indica a análise do INEP, a melhora nas taxas de aprovação (fluxo escolar) impactou positivamente nesse resultado. Considerando que a aprovação tem relação direta com a aprendizagem e esta com o processo de ensino, podemos inferir que a formação inicial e continuada oferecida aos professores pode ter contribuído para a elevação desse indicador.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, E. S de S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul./set. 2015, p. 679-701. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpgR/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF:Senado,1988. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em 18 de dezembro de 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.752**, de 09 de maio de 2016. Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em 29 de janeiro de 2022.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 95**, 15 de dezembro de 2016. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em 02 de fevereiro de 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em 05 de novembro de 2021.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/2014. Presidência da República, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência- PIBID, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pibid.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf)>. Acesso em 30 de janeiro de 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/ideb/ensino-medio-registra-crescimento-historico-no-ideb-2019#:~:text=O%20Ideb%202019%20foi%20de,alunos%20e%20109%20mil%20escolas>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma. **Educação e Sociedade**, Campinas, 25, n. 87, p. 423 – 460, ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

DALLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4, n. 82, p. 230-247, dez. 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/303#:~:text=Uma%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20importante%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o,refer%C3%A2ncias%20%C3%A0%20sala%20de%20aula>. Acesso em: 02 fev. 2022.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?**: A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, A. D. D. M.; FRANÇA, M. O Financiamento da Educação Básica em Portugal e

Brasil. FINEDUCA . **Revista de Financiamento da Educação**. v. 10 n. 8, 2020. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/90539/56766>>. Acesso em: 04 fev. 2022

MARIN, A. J. O trabalho docente: uma caixa-preta para os professores. In: DALBEN, A. I. L. de F. et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 150-165. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pf/subportais/publicacoes/ago-2016/rp-dialogo.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

NEVES, C. M. de C. **A Capes e a formação de professores para a educação básica**. RBPG, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 353-373, 2012. Disponível em: <[https://file:///C:/Users/valeria.santos/Downloads/229-Texto%20do%20artigo-480-1-10-20120710%20\(1\).pdf](https://file:///C:/Users/valeria.santos/Downloads/229-Texto%20do%20artigo-480-1-10-20120710%20(1).pdf)>. Acesso em: 30 jan. 2022.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009. Disponível em: <<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>>. Acesso em 02 fev. 2022.

OLIVEIRA, D. A; SANTOS, K. A. Políticas de Formação Docente e a Educação em Tempo Integral. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da conquista/BA, v. 14, n. 28, p. 16-40, abr./jun.2018. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/3412>>. Acesso em 30 jan 2022.

ROBALINO, M.; LARA, D. R. Formação Docente na América latina e no Caribe. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. M. C; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte; UFMG/Faculdade de educação, 2010. CDROM.

SHIROMA, O. E; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, jan./jun. 2011. p. 127-160. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127/19415>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SILVA, I. F. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, set./dez. 2010, p. 427-448. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1602/1602.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2022.

TARDIF. M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

