



Paradoxo das políticas de formação continuada de professores da escola básica pública brasileira

Paradox of the continuing teacher education policies of the Brazilian public basic school

Paradoja de las políticas de formación continua de maestros de la escuela básica pública brasileña

**Maria de Fátima Rodrigues Pereira^[a], Márcia Adriane Falat Tortato^[a],
Patrícia Correia de Paula Marcoccia^{[b]*}**

^[a] Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Curitiba, PR, Brasil

^[b] Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, PR, Brasil

Resumo

O objetivo deste artigo é problematizar o paradoxo que envolve as políticas de formação continuada dos professores da Educação Básica no Brasil, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996. O conceito de paradoxo na formação de professores ancora-se nas teses de Paul Ricoeur, essencialmente no artigo *Le Paradoxe Politique* (1957). A problemática que orienta este estudo é: Que contrassensos tomam as políticas de formação continuada de professores no Brasil após a LDB nº 9.394/1996? Por meio da pesquisa

*MFRP: Doutora em Filosofia e História da Educação, e-mail: maria.pereira@utp.br

MAFT: Mestre em Educação, e-mail: marciafalat@yahoo.com.br

PCPM: Doutora em Educação, e-mail: pa.tyleo12@gmail.com

histórica das políticas, analisaram-se resoluções e decretos referentes à formação continuada dos professores da Educação Básica. Além disso, apresentam-se análises de achados de pesquisa empírica realizada em 2018 com professores da rede de ensino do estado do Paraná sobre as políticas de formação continuada de professores. O estudo possibilita apontar que o paradoxo decorre do fato de que, apesar dos princípios de colaboração que orientam as políticas de formação de professores e a legislação exarar que o eixo central da formação de professores são as necessidades reais da escola pública, as finalidades, predominantemente da formação continuada, pouco se vinculam aos interesses da escola pública.

Palavras-chave: Paradoxo. Políticas de formação continuada de professores. Escola pública.

Abstract

*The objective of this paper is to problematize the paradox that involves the policies of continuing education of the teachers of Basic Education in Brazil, after the National Education Guidelines and Framework Law - LDB no. 9,394/1996. The concept of paradox in the education of teachers is anchored in Paul Ricoeur's theses, essentially in the paper *Le Paradoxe Politique* (1957). The problem that guides this study is: What contradictions do the policies of continuing teacher education in Brazil after LDB no. 9,394/1996 assume? Through historical policy research, resolutions and decrees regarding the continuing education of Basic Education teachers were analyzed. In addition, analyzes of findings of empirical research conducted in 2018 with teachers from the education system of the state of Paraná, Brazil, on the policies of continuing teacher education are presented. The study allows to point out that the paradox arises from the fact that, despite the principles of collaboration that guide teacher education policies and legislation draw that the central axis of teacher education are the real needs of public school, the purposes, predominantly of continuing education, are little linked to the interests of the public school.*

Keywords: Paradox. Continuing teacher education policies. Public school.

Resumen

*El objetivo en este artículo es problematizar la paradoja que involucra las políticas de formación continua de los maestros de Educación Básica en Brasil, después de la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB), Ley nº 9.394/1996. El concepto de paradoja en la formación de maestros se ancla en las tesis de Paul Ricoeur, esencialmente en el artículo *Le Paradoxe Politique* (1957). La problemática que orienta este estudio es: ¿Qué contradicciones toman las políticas de formación continua de maestros en Brasil después de la LDB nº 9.394/1996? Por medio de la investigación histórica de las políticas, se analizaron resoluciones y decretos referentes a la formación continua de los maestros de la Educación Básica. Además, se presentan análisis de hallazgos de investigación empírica realizada en 2018 con docentes de la red de enseñanza del estado de Paraná sobre las políticas de formación continua de maestros. El estudio posibilita señalar que la paradoja deriva del hecho de que, a pesar de los principios de colaboración que orientan a las políticas de formación de maestros y a la legislación a detallar que el eje central de la formación de maestros son las necesidades reales de la escuela pública, las finalidades, predominantemente, de la formación continua, poco se vinculan a los intereses de la escuela pública.*

Palabras clave: Paradoja. Políticas de Formación Continua de maestros. Escuela pública.

Introdução

Muito tem se falado sobre a formação de professores no Brasil, tanto inicial como continuada, visto que esta é um elemento essencial para a formação de gerações e direção de um projeto de país.

A LDB - Lei nº 9.394/1996 dedicou o Título VI aos profissionais da Educação e exarou, dos Artigos 61 a 67, princípios orientadores de políticas de formação inicial e continuada, de maneira “[...] a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando conforme o primeiro desses artigos” (BRASIL, 1996, p. 27839).

Desde a promulgação da LDB em dezembro de 1996 não tem faltado políticas, cursos, programas para a formação de professores brasileiros e nem debates e embates a respeito. Há dúvidas se a formação inicial e continuada tem ido ao encontro do que ficou exarado no Art. 61 da LDB: o “desenvolvimento do educando”.

As suspeitas que envolvem o assunto decorrem de díspares razões avocadas, mas uma detém hegemonia, a qual aponta para que o aumento dos níveis de escolaridade dos professores corresponda substancialmente à melhora da Educação Básica pública em seus vários níveis e modalidades. Há uma percepção generalizada, em muito baseada nas avaliações de larga escala, divulgadas e acentuadas pelos meios de comunicação de massa, que não se tem alcançado os resultados desejados apesar de todos os esforços para se aumentar a escolaridade dos professores.

Não se desconhecem as razões que informam essas ilações, as quais, por orientarem-se em princípios contábeis lineares, assentam que, uma vez atingida a formação em nível superior e continuada dos professores, ela replicaria no ensino-aprendizagem de seus estudantes.

É preciso, nesse cenário, apontar que a natureza do trabalho educativo, sua complexidade, as condições em que se exerce, desautoriza razão tão simplista; mesmo assim, sinaliza-se algo: as coisas não vão tão bem quanto se esperava! Instala-se, desse modo, um contrassenso, um choque, um paradoxo que necessita ser estudado e deslindado, para que se alcance e se garanta aquilo que a LDB apontou, em seu Título II — Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, a ser perseguido: a valorização do profissionais (Inciso VII do Art. 3º do mesmo Título), para que se garanta o “pleno desenvolvimento do educando”. Valorização aqui entendida como a posse por parte dos professores de todas as condições para o seu trabalho, a posse dos meios para tal.

“Paradoxo”, segundo o Dicionário de Augusto Moreno (1961), “de-*rive do latim *paradoxum* e do grego *paradoxon*”; quer dizer, opinião contrária àquela que é comum; uma contradição ou um contrassenso pelo menos aparente, um desconchavo. No Dicionário Etimológico de Antônio Geraldo da Cunha (2010), publicado pela Editora Nova Fronteira, “paradoxo” é*

apresentado como “conceito que é ou parece contrário ao comum”. Por conseguinte, identificamos a situação de paradoxo quanto às políticas de formação continuada pela presença de ações contrárias ao bem comum.

O conceito de paradoxo aparece nas reflexões de filosofia política em Paul Ricoeur (1957) quando, no artigo *Le Paradoxe Politique*, o autor se debruça sobre a invasão da Hungria pelos Soviéticos em 1956. Os textos de Ricoeur, chamados de “políticos”, podem ser entendidos como sendo sua preocupação com uma filosofia da ação focada nas considerações do “[...] ‘viver-em-comum’ dos homens e na dimensão da dominação política” (COSTA, 2008, p. 1). A problemática do político exige a reflexão do filósofo. O paradoxo que mereceu a atenção de Ricoeur advinha da presença, na Hungria da época, 1956-1957, do insólito de forças “[...] inimagináveis do poder, sua força arbitrária, ao lado da força de união dos cidadãos, como foi o caso de Budapeste [...]. Trata-se de [...] importante percepção que era preciso tomar iniciativas de mudar [...]” (COSTA, 2008, p. 37). Paul Ricoeur adverte que o insólito das forças inimagináveis exige “[...] *l’evaluer, le remettre em place, dans une situation d’emsemble, lui retirer son caractère insolite* [...]”¹ (RICOEUR, 1957, p. 1).

Orientadas pela interpelação de Ricoeur, as autoras deste texto entendem que faz sentido investigar as ações, as políticas, no caso de formação continuada de professores, historicamente e no âmbito do viver em comum. Isso porque instala-se uma desconfiança se efetivamente as referidas políticas têm vindo ao encontro do desenvolvimento dos alunos nas escolas públicas brasileiras. Além disso, questiona-se: que forças contrariam o esperado para a escola pública no país? Afinal, quanto pode a escola pública?? Que contrassensos, que desconchavos tomam as políticas de formação continuada de professores no Brasil em curso nestes últimos anos após a LDB/1996?

Do ponto de vista metodológico, ao deslindar do paradoxo, o tratamento advém do campo da história das políticas de formação inicial e

¹ Tradução nossa: “[...] avaliá-lo, colocá-lo no lugar, em relação de conjunto, retirar-lhe seu caráter de insólito”.

² As autoras deste texto compreendem escola pública como aquela que efetiva o direito à educação de todos, conforme o exarado na Constituição cidadã de 1988.

continuada de professores e, por meio da história das políticas, analisam-se as resoluções e decretos após a LDB/1996 sobre a política de formação continuada dos professores da Educação Básica e de uma pesquisa empírica realizada com professores da rede Estadual de Ensino do Paraná, sobre as políticas de formação continuada de professores, realizada em 2018.

Assim sendo, este artigo tem como objetivo apresentar, problematizar e circunstanciar o paradoxo que envolve a formação continuada dos professores da Educação Básica no país, para que se conheçam os seus desconchavos, o insólito, de maneira a abrir novas portas e a instaurar uma *práxis* transformadora.

Políticas de formação continuada dos professores da Educação Básica: a colaboração como princípio e seus desconchavos

Após a LDB/1996 e de acordo com o que já foi apontado anteriormente neste texto, cursos e programas foram ofertados para a formação inicial e ou continuada de professores. Sua formulação e sua implementação assentaram-se no princípio do estreitamento das relações entre as universidades públicas e as redes públicas de ensino para a Educação Básica e na colaboração entre os entes federados.

Nesse sentido, em 2004, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, que se efetivou em parcerias do Ministério de Educação e Cultura (MEC) com algumas instituições de Ensino Superior públicas, federais e estaduais que passaram a ofertar e a coordenar cursos com duração média de 120 horas, em geral à distância ou semipresenciais, e produzir materiais para efetivá-los. No conjunto desses Cursos e Programas, inscreve-se: o Pró-Letramento — um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/nas séries iniciais do Ensino Fundamental; o Gestar II — Programa Gestão da Aprendizagem Escolar de oferta de formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais; o Pró-infantil — um curso em nível médio,

à distância, na modalidade Normal; o Proinfo Integrado — um programa de formação voltado ao uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação; a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa — Pnaic — que induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de Educação Básica, abrangendo as áreas de alfabetização, matemática, leitura e as demais áreas de forma integrada. Importante salientar a efetivação desses programas e cursos orientaram-se pelos princípios antes apontados, estreitamento de relações e de colaboração.

As parcerias entre o MEC, as Universidades e as secretarias estaduais e municipais de educação foram a efetivação de uma reivindicação das associações representantes dos professores. O Programa Pró-Letramento foi um dos primeiros programas, que contou com a adesão de Universidades públicas como: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), dentre outras.

Tratou-se da mobilização do MEC e das universidades públicas para formulação e implantação de políticas educacionais de formação continuada de professores da Educação Básica. Uma política nacional, *em regime de colaboração entre os entes federados como reza a Constituição de 1988*.

Para dar organicidade e garantir adesão dos entes federados às políticas educacionais do Governo Federal, foi aprovada a Lei nº 11.502/2007, que modificou as competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e passou a subsidiar o Ministério da Educação no que concerne à “[...] formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais do magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País” (BRASIL, 2007, p. 5). Com a reformulação apontada, a Capes passou a ter como uma das suas atribuições fundamentais colaborar com o processo de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica.

Segundo essa política, ao MEC coube a coordenação e o desenvolvimento do programa, suporte técnico e financeiro. A implantação dos programas fez-se por adesão dos estados e dos municípios, em regime de colaboração, das Universidades e das secretarias de educação, formando-se, desse modo, uma Rede.

O MEC como coordenador da Rede articulou, com as secretarias de estados, dos municípios, e com os representantes das entidades dos educadores, seminários regionais da Rede de Formação de Professores para a elaboração de objetivos e diretrizes que se consolidaram em um catálogo. Em 2006 foi publicado o *Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores* com diretrizes norteadoras explicitadas, a fim de que o Brasil e seus entes federados estivessem em consonância quando se tratava do tema da formação continuada de professores. Segundo o documento: “A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual” (BRASIL, 2006, p. 23), devendo ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico; há a necessidade de ir “[...] além da oferta de cursos de atualização ou treinamento” (BRASIL, 2006, p. 24); deve-se ter “[...] a precisão para “integrar-se ao dia-a-dia da escola” (BRASIL, 2006, p. 25) e ser vista como “[...] componente essencial da profissionalização docente” (BRASIL, 2006, p. 26).

Simultaneamente, foram sendo realizados debates sobre políticas de formação inicial e continuada em seminários e encontros de educadores, promovidos pelo movimento dos educadores. Este, buscou, em seu espaço político, uma prática realizada em reuniões da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em encontros nacionais, como os da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), definindo o posicionamento político dessas entidades na formação de professores e seu compromisso com a educação pública.

A política de formação inicial e continuada de professores, orientada pelo princípio da colaboração e relação estreita entre os entes federados, ganhou assento no Decreto Presidencial nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a

Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (BRASIL, 2009, p. 1).

Gatti e Barreto (2009), no que se refere à formação continuada de professores, ao Decreto nº 6.755 de 2009, entendem que

[...] vem com princípios de equidade no acesso à formação continuada, sua articulação com a formação inicial, seu caráter de componente essencial de profissionalização docente e o imperativo de integrar-se ao cotidiano da escola, considerando os saberes e a experiência docente. Entre seus objetivos está o de reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. O decreto define que o atendimento às necessidades de formação continuada, mediante atividades formativas presenciais e a distância, deverá ocorrer em consonância com os *projetos das unidades escolares* e das redes e sistemas de ensino. Prevê, ainda, apoio financeiro para o desenvolvimento dos programas e fomento a pesquisas sobre formação continuada, condições fundamentais para que o país possa avançar provendo suporte de acompanhamento durante e após as atividades de formação (GATTI; BARRETO, 2009, p. 224, grifo nosso).

Salienta-se que à formação cabia o imperativo de integrar-se ao cotidiano da escola, considerando os saberes e a experiência docente.

O Decreto nº 6.755/2009, além de atribuir à Capes o fomento a programas de formação inicial e continuada, reconheceu os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, prestigiados na meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13.005/2014) quando designou aos Fóruns Permanentes de Educação dos estados e dos municípios a coordenação das Conferências Estaduais e Municipais de Educação, bem como o acompanhamento da execução do PNE e dos respectivos Planos de Educação. O fortalecimento da ação dos Fóruns Permanentes de Educação e das Conferências de Educação (Nacional, Estadual e Municipal) é um

caminho importante para a participação coletiva. Estas, com propostas que possibilitem a organicidade dos sistemas de ensino.

Os Fóruns e as Conferências são instâncias fundamentais para o exercício da democracia, pois contribuem para o diálogo entre a sociedade e o Governo e a proposição de políticas de formação inicial e continuada de professores, as quais podem se tornar um meio de controle social das políticas públicas educacionais. Contudo, a conjuntura histórica, sobretudo após 2016, revelou-se impedimento ao exercício das atribuições dos Fóruns.

Essa política assentada no princípio da colaboração entre os entes federados, como já dito, visou a oferta de cursos superiores públicos, gratuitos, de qualidade, e de programas de formação inicial e continuada aos professores em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais. Com essa formação, projetava-se que ocorressem resultados na prática pedagógica: melhor ensino aprendizagem e efetivos aproveitamentos por parte dos estudantes.

Gatti e Barreto (2009) observam que o exarado no referido Decreto de 2009 para a formação continuada dos professores veio ao encontro das necessidades docentes. No entanto, nem sempre se garantiu a sua efetividade, pois inúmeros desencontros e desconchavos foram acontecendo, além de razões outras foram atrapalharem no alcance dos objetivos delineados.

Os problemas mais frequentes foram: a evasão e a baixa adesão aos cursos. Em relação ao Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), Mororó e Couto (2015) apontam:

Segundo os dados anunciados pela Capes em 2011, dos 13 mil professores que até então haviam ingressado nos cursos pelo Parfor, permaneciam apenas 7.187 frequentando o programa regularmente. Como exemplo da baixa adesão, podemos citar o fato de que, das 2.541 vagas ofertadas pelas IES para o segundo semestre de 2014, apenas 1.318 foram solicitadas pelas secretarias municipais, implicando a não abertura de várias turmas, tendência que vem se repetindo nos últimos anos (2012 e 2013) (MORORÓ; COUTO, 2015, p. 30).

O paradoxo, os contrassensos, os desconchavos vão surgindo, fechando portas quase intransponíveis quando se chega à implantação dos programas e dos cursos face às formas de colaboração, parcerias e condições de formação. Nem sempre as instituições que têm a responsabilidade pela implantação do Plano, no caso do Parfor, atuam em consonância. Além disso, o princípio da igualdade de oportunidades (equidade) é mais formal do que real. Para a efetiva equidade, haveria de garantir-se a igualdade de condições para os professores que se matriculam, pois há um abismo imenso entre um professor que mora perto de um polo e que tem acesso fácil à internet e aquele que tem de deslocar-se por dezenas e até centenas de quilômetros. Ademais, em se tratando da garantia de bolsas e de liberação em municípios de grande, médio e pequeno porte, há diferenças abismais que implicam, por vezes, situações intransponíveis que seriam resolvidas com um efetivo sistema nacional de educação, algo postergado desde sempre, como também o sistema nacional de educação, um esforço concentrado que garantisse superar os muitos desconchavos e desrazões da formação continuada dos professores da Educação Básica no país.

Em 2016 as políticas de formação inicial e continuada de professores são novamente revisitadas e redefinidas pelo Decreto Presidencial nº 8.752, de 2016, conforme seu Art. 1º:

Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – o PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2016, p. 5).

Chame-se, ainda, atenção para a relevância que o referido Decreto de 2016 dá ao disposto no PNE — 2014, em relação à normatização dos programas e às ações de formação continuada em *regime de colaboração* entre estados e municípios. Está posto no Art. 16 do PNE/2014, como primeira

estratégia, consolidar a formação continuada dos professores em instituição pública de Educação Superior. A estratégia 16.1 do PNE visa

[...] realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2014, p. 7).

Os propósitos de formação continuada articulados à formação inicial, que constam no PNE/2014-2024, foram reafirmados pelo Decreto nº 8.752, de 2016, no seu artigo 2º, inciso VI, e no Art. 8º, inciso III:

[...] a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino; e no Art. 8º inciso III - assegurar a oferta de vagas em cursos de formação continuada integrados à pós-graduação para professores da Educação Básica (BRASIL, 2016, p. 6).

Observe-se que se reitera a importância de políticas públicas que articulem a formação inicial, a formação continuada, com a Pós-Graduação, a pesquisa e as reais necessidades da escola pública para a Educação Básica. Salienta-se, também, que a legislação reiteradamente aponta para a relação da formação continuada à inicial e a colaboração e a articulação da universidade, nomeadamente da Pós-Graduação e da pesquisa, com a Educação Básica — nesse sentido, com a escola pública.

Apontamentos às desrazões: por uma *práxis* formativa de compromisso com a escola pública brasileira

Paul Ricoeur, em seu artigo já citado neste texto, considerou abusos e perversões do poder, mesmo em regimes socialistas, no cenário da Hungria de 1956, quando poderes arbitrários se impunham à força de união dos cidadãos. Neste texto, as autoras seguem interpelando quanto

pode a escola pública brasileira e que formação continuada de professores lhe convém. Para tanto, considere-se que, na seção anterior, foram apontadas políticas de formação continuada de professores em estreita colaboração dos entes federados do país, universidade redes de ensino da Educação Básica, da presença da pesquisa, da relação teoria prática, das condições materiais e culturais efetivas do professor para a sua formação e as necessidades da escola pública. Uma carta de princípios que aparece consubstanciada em Resoluções, Decretos, mas que tem encontrado dificuldades de efetivação.

Em recente pesquisa (TORTATO, 2018), de caráter qualitativo, elaborada na Rede Estadual de Ensino do estado do Paraná, os dados encontrados e analisados autorizam a afirmar que, além dos desconchavos apontados na implantação de programas que não alcançam o que se previa, outros não precípuos da escola pública se colocam, o que permite considerar que se está perante um paradoxo, desconchavos nas políticas de formação continuada de professores, apesar de os dados quantitativos indicarem que o estado do Paraná está entre aqueles de maiores níveis de formação continuada de professores.

Efetivamente, ao considerarem-se os dados do Censo da Educação Básica referentes a 2017 e publicados em janeiro de 2018, 2 milhões e duzentos mil professores trabalham na Educação Básica no Brasil. Destes, 78,4% “[...] possuem nível superior completo. Desses docentes com graduação, 94,7% têm curso de licenciatura [...]” (BRASIL, 2018, p. 15, grifo do autor).

O referido Censo também informa que “[...] os estados do Espírito Santo, Paraná e Santa Catarina se destacam com o maior número de municípios com elevado percentual de docentes que realizaram cursos de formação continuada” (BRASIL, 2018, p. 15), de tal maneira que: “Em todos os municípios do Espírito Santo e do Paraná, mais de 30% dos docentes realizaram cursos de formação continuada. Em Santa Catarina, o mesmo ocorre para 97,6% dos municípios” (BRASIL, 2018, p. 15). Além disso: “Em todos os municípios do Espírito Santo, mais de 50% dos docentes possuem pós-graduação lato sensu ou stricto sensu. No Paraná, o

mesmo ocorre para 98,2% dos municípios” (BRASIL, 2018, p. 15). Essas informações podem ser organizadas como no Quadro 1 que segue:

Quadro 1 - Formação Continuada (*lato* e *stricto sensu*) dos professores nos municípios do Espírito Santo, Santa Catarina e Paraná

Espírito Santo	Santa Catarina	Paraná
Mais de 50% dos professores de todos os municípios.	Mais de 30% dos professores dos 97,6% de todos os municípios.	Mais de 50% dos professores dos 98,2% de todos os municípios.

Fonte: Censo Escolar 2017 (BRASIL, 2018). Organização das autoras.

Destaca-se, nesses dados, que o estado do Espírito Santo toma a dianteira no que diz respeito à formação continuada, seguido pelo Paraná em segundo lugar.

Na pesquisa de Tortato (2018), realizada com um universo de 83 professores de escolas públicas da rede de ensino do estado do Paraná, por meio de questionário aberto, quando perguntados como faziam sua formação continuada, a autora obteve 76 respostas válidas. Destas, 32% dos professores responderam que leem; 14% pesquisam; 37% de professores informaram que é por meio de cursos e seminários; e 11% fazem Pós-Graduação (*lato sensu*); e 6% utilizam a internet. Assim, obteve-se que 48% dos professores fazem sua formação continuada em cursos, seminários e Pós-Graduação, e 46% dos professores valem-se de leituras e pesquisas.

De acordo com os dados da pesquisa de Tortato (2018), do total de 83 questionários, 75 professores informaram que já fizeram a primeira Pós-Graduação *lato sensu*, ou seja, 90,3%, o que está em consonância com os dados do Censo de 2017 já apresentados neste texto. Desses 75 professores, 60 realizaram de forma presencial (15 na EaD), e 56 em instituições privadas (19 na instituição pública). Do total dos 83 professores, 51 responderam que já realizaram a segunda Pós-Graduação, dos quais 30 realizaram presencialmente (21 EaD), e 34 em instituição privada (17 na instituição pública). Quanto à terceira Pós-Graduação, 23 professores informaram que já a realizaram, dos quais 10 foram presencialmente (13 EaD), e 15 em instituição privada (8 na instituição pública). A autora

constatou, assim, que a segunda e terceira Pós-Graduações são as formações mais realizadas à distância, enquanto a primeira é realizada, em sua maioria, presencialmente e em instituições privadas.

No universo pesquisado, a Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) — “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2014, p. 7) — foi atingida em seu aspecto quantitativo, porém, segundo a tese de Godinho (2015), e confirmado nesta pesquisa, não atingiu a devida valorização, pois é utilizada como certificação e degrau para a carreira, sem o reconhecimento de formação acadêmica.

Para complementar a questão da Pós-Graduação realizada, Tortato (2018) perguntou aos professores: Qual o motivo que o levou a fazer a Pós-Graduação *lato sensu*? Do total de 83 questionários, 13 professores não responderam a essa questão. Contaram-se apenas 70 respostas válidas, em que os professores apontam um ou mais motivos para realização da formação continuada em Pós-Graduação. As razões mais informadas foram na seguinte ordem: subir de nível ou carreira, aperfeiçoamento profissional, atualização para o mercado de trabalho e manter-se atualizado. A análise dos dados permite apontar que a “carreira” e a “necessidade” de certificação ganham em relação às outras razões.

Segundo pesquisa realizada por Gatti, isso se dá, pois

[...] a estrutura geral de carreira dos professores mostra três patamares de titulação, correspondente a salários diferenciados, em consonância com seu nível de formação escolar: o de nível médio, o de graduação em nível superior (licenciatura ou equivalente) e o de pós-graduação. Estes patamares definem a progressão vertical, que se complementa, nas regulamentações de carreira examinadas, com os fatores tempo de serviço e outras qualificações em instituições credenciadas (GATTI, 2009, p. 250).

Especificamente no Estado do Paraná, o plano de carreira³ do magistério prevê o avanço por certificação em horas de curso, não

³ Para esse tema ver o artigo *A valorização dos professores e a educação básica nos estados* (MASSON, 2016).

contempla a formação em nível de Mestrado e Doutorado, senão quando em relação ao Programa de Desenvolvimento Educacional — PDE/PR.

O que se explicita quanto à formação continuada de professores é que a certificação está vinculada a subida de nível na carreira. Tal situação, apresenta-se como uma prática insólita no campo das políticas de formação continuada que urge ser avaliadas de maneira a responder às necessidades da escola pública como instância de efetivação do direito de todos os brasileiros à educação.

Considerações finais

Neste artigo explicitou-se o exarado na LDB/1996 quanto à formação de professores que, desde a promulgação da referida Lei, não tem faltado Programas e Cursos de formação continuada. No entanto, apesar da lei considerar que não se pode estabelecer relação linear causal entre a formação dos professores e o ensino aprendizagem de seus estudantes, devido à complexidade do trabalho educativo, reconhece-se, neste texto, orientadas pelo conceito de paradoxo em Paul Ricoeur, a existência do insólito nas políticas de formação continuada de professores que se propôs aqui escrutinar.

Explicitou-se que a referida política de formação, expressa em resoluções e decretos, orientou-se pelo princípio da colaboração entre os entes federados e a relação estreita entre universidade, escola pública e Educação Básica. Foi apontado, também, que a implantação dos programas e dos cursos esbarrou frequentemente na ausência de garantias para sua real efetivação, o que tem redundado em índices de baixas matrículas e evasão.

Apontou-se que o Paraná, segundo os dados do Censo da Educação Básica de 2017, apresenta um alto índice de professores com formação continuada. Dados de pesquisa empírica realizada com professores da rede de ensino do Paraná confirmam os dados do referido Censo: a maioria dos professores com formação continuada já fez três cursos de Pós-Graduação *lato sensu*. Agora, o insólito é que os dados da pesquisa apontaram que é a carreira, a certificação e a preparação para o mercado de

trabalho que os movem à Pós-Graduação, em variadas instituições, tanto de forma presencial como a distância, ganhando um *status* de degrau para subida de nível na carreira; já o aperfeiçoamento vem em segundo lugar.

O insólito, o paradoxo é que, apesar de o exarado na legislação e dos princípios de colaboração que orienta a política quanto à formação continuada ser em relação às reais necessidades da escola pública, como apontado, os achados da pesquisa não autorizam a dizer que isso está garantido. O paradoxo apontado por Ricoeur, para a Hungria de 1957, de forças inimagináveis, arbitrárias contrárias ao bem comum, encontra similitude no fenômeno que neste texto se apresentou. O estado de desconchavo impõe advertir as razões contra si mesmas, que toda a formação continuada dos professores da Educação Básica da escola pública no Brasil não tenha como finalidade outra maior que a Escola Pública e que se implantem políticas formativas e condições de trabalho que possibilitem compromisso efetivo com a escola pública brasileira e seus interesses.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

BRASIL. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. *Catálogo 2006: orientações gerais*. Brasília: MEC; SEB, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Seção 1, n. 133, p. 5.

BRASIL. 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Seção 1, n. 21, p. 1-2.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, n. 120-A, edição extra, p. 1-7.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 maio 2016. Seção 1, n. 88, p. 5-6.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2017: Notas Estatísticas*. Brasília: MEC/INEP, 2018.

COSTA, M. G. F. *Reflexões em torno do Paradoxo de Paul Ricoeur*. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CUNHA, A. G. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

GATTI, A. B.; BARRETO, S. E. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GODINHO, J. D. *Convergingdo olhares para a formação continuada de professores da Educação Básica no percurso da pós-graduação*. 2015. 210 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2015.

MASSON, G. A valorização dos professores e a educação básica nos estados. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 157-174, jan./jun. 2016.

MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S. As condições de formação do professor-discendente do PARFOR na Bahia. *Horizontes*, Itatiba, v. 33, n. 1, p. 29-38, jan./jun. 2015.

MORENO, A. *Dicionário Complementar de Língua Portuguesa*. Porto: Educação Nacional, 1961.

RICOEUR, P. Le Paradoxe Politique. *Esprit*, n. 250, v. 5, p. 721-745, mai. 1957.

TORTATO, M. F. *Políticas de Formação Continuada de Professores da Rede Estadual de Ensino do Estado Paraná (1996-2017): Entre a certificação e os desafios Político-Pedagógicos*. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

Recebido: 25/09/2018

Received: 09/25/2018

Recibido: 25/09/2018

Aprovado: 22/10/2018

Approved: 10/22/2018

Aprobado: 22/10/2018