

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA GESTÃO MUNICIPAL

Selma Maquiné Barbosa
Universidade Federal do Amazonas - Brasil
selma.maquine@gmail.com

RESUMO

Este trabalho aborda a formação docente e seus principais desafios, na perspectiva da gestão educacional municipal. Trata-se de uma análise feita a partir de dados levantados sobre a realidade educacional da rede municipal de ensino do Estado do Amazonas. O estudo sinaliza os avanços alcançados em relação ao nível de formação dos professores que atuam na educação básica, e que, embora crescentes, os desafios do processo de construção da qualidade da educação, que se insere em um contexto multifacetado, exigem o estabelecimento de políticas consequentes que assegurem a permanência do professor e sua formação permanente como condição para a profissionalização e valorização do magistério.

Palavras-chave: formação de professores, valorização do magistério, gestão municipal

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO DEBATE NACIONAL

As últimas décadas têm apontado um cenário em que se ampliam as discussões acerca dos problemas e dos horizontes da educação brasileira, especialmente as relacionadas à luta em favor da efetiva democratização da educação e das mudanças decorrentes de alterações na dinâmica das relações sociais, e do próprio reconhecimento de que a educação de qualidade é direito de todos. Assim, é reafirmada a importância dos movimentos em defesa de uma política global que possibilite a efetiva formação dos profissionais da educação, sem deixar de considerar a formação inicial, as condições salariais e a formação permanente.

Alguns caminhos, nesse sentido, já foram trilhados, tanto no debate social ampliado, como na legislação brasileira vigente, em especial a Constituição Federal e

legislações infraconstitucionais de âmbito federal, estadual e municipal.

É no conjunto desse processo que três diretrizes interdependentes, apresentadas sob a forma de princípios na Constituição Federal de 1988, passaram a nortear as políticas educacionais relacionadas à educação básica com qualidade: universalização da educação básica com qualidade, valorização dos profissionais da educação e democratização da gestão educacional.

Portanto, as políticas educacionais voltadas para a qualidade do ensino têm, pois, que privilegiar tais diretrizes, possibilitando a construção do consenso nacional de que a profissionalização do magistério concorre para o alcance do padrão de qualidade da educação escolar pública, e a formação dos professores tem se revelado como elemento imprescindível para melhorar a qualidade da educação. Nesse sentido, é entendida como política pública, na medida em que se considera como componente estratégico de melhoria da qualidade da educação básica.

Afinal, em qualquer relação que se dê no processo educativo, o professor é fundamental, portanto, sua formação, sua forma de atuação em sala de aula ou projetos educacionais, e sua inserção na escola e no sistema são “pontos vitais para a implementação de processos educacionais mais humanamente efetivos” (GATTI, 2009).

No entanto, Nóvoa (1999) alerta para o fato de que os professores, ao mesmo tempo em que são considerados essenciais para a melhoria da qualidade do ensino, são acusados de não reunirem condições de assegurar essa qualidade devido à formação deficiente. Além disso, esses profissionais têm sido responsabilizados, como registra Horta Neto (2013), pelo baixo desempenho dos estudantes nos testes avaliativos a que são submetidos, como se a aprendizagem e, por sua vez, a qualidade do ensino, não estivessem ocorrendo somente por culpa das escolas e dos professores. Porém, Gatti (2010) sinaliza que a responsabilidade com os problemas com aprendizagem escolar não poder ser imputada apenas ao professor, pois são múltiplos os fatores que contribuem para esse cenário, quais sejam as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, as formas de estrutura e gestão das escolas, a formação dos gestores, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salários, dentre outros.

Parece óbvio que qualquer país que tenha como objetivo uma educação de qualidade, precisa ter profissionais qualificados, comprometidos, competentes. Nesse sentido, ainda há muito que fazer em relação ao enfrentamento dos desafios da formação do magistério, como um dos eixos da valorização dos profissionais da educação, especialmente às ações que busquem atender às demandas sociais que, como aponta Nóvoa (1999, p. 2) “clamam pela dignificação dos professores, pela valorização da profissão docente, por uma maior autonomia profissional, por uma melhor imagem social”.

A Constituição Federal, com as alterações aprovadas pela Emenda Constitucional nº 53/2006, as Cartas Estaduais e Municipais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, não apenas reconhecem os professores como profissionais da educação, como sinalizam e traçam novas e diferentes diretrizes para a organização e gestão dos sistemas de ensino em relação à sua valorização profissional, configurando os seus parâmetros - planos de carreira, com ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos, e piso salarial profissional, nos termos da lei federal - expressos no art. 206 da Carta Magna (BRASIL, 1988).

Na LDB, além do artigo 13, que estabelece as incumbências do professor, a lei federal destina aos profissionais da educação um capítulo específico, em que apresenta no parágrafo único do artigo 61 os fundamentos de sua formação sobre os quais devem ser atendidos os objetivos da educação básica, quais sejam:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Decorridos seis anos de promulgação da LDB, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, e consequentemente as diretrizes de diversos cursos de licenciatura. No entanto, somente em 2006 foram aprovadas, pelo Conselho Nacional de Educação, as diretrizes para os cursos de Pedagogia, por meio da Resolução nº 01/2006, propondo a licenciatura para atuação na educação. Essas licenciaturas, nas suas diversas áreas disciplinares, possuem o objetivo

de formar os professores para atuação na educação básica, com observância às etapas e modalidades de ensino que a compõem, conforme preceitua o artigo 62 da LDB. Entretanto, tendo em vista seu caráter normativo, as diretrizes são, segundo Mello (2000), genéricas, pois “focalizam as competências que se quer constituir nos alunos, deixando ampla margem de liberdade para que os sistemas de ensino e as escolas definam conteúdos ou disciplinas específicas” (p. 2). Além disso, Gatti (2010) alerta para os graves problemas relativos à aprendizagem escolar, que na medida em que se complexificam, aumentam a preocupação com as licenciaturas, tanto em relação “às suas estruturas institucionais, como aos seus currículos e conteúdos formativos”.

Apesar de o Ministério da Educação apontar para a necessidade de melhorar a formação dos profissionais da educação, com a “instauração e fortalecimento dos processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados” (MEC, 2000, p. 12), há que se considerar que, em virtude da diversidade de instituições com propostas curriculares diferenciadas e muito distantes em relação aos cursos de licenciatura, especialmente, de Pedagogia, há que se discutir melhor o papel a ser exercido pela União, na medida em que o sistema federal de ensino congrega a maioria das instituições de ensino superior e, portanto, tem um papel fundamental na formação dos professores.

Assim, é preciso considerar que a institucionalização e os currículos dessa formação vêm sendo postos em questão, como apontado por Gatti (2010), pois a principal consequência, verificada em todos os tipos de licenciaturas, é uma formação feita “de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais” (p. 1358).

Em sequência à discussão dos dispositivos legais que se referem à formação dos professores, e considerando a necessidade de ampliação dos processos curriculares e profissionais do magistério, os parâmetros para a formação docente vêm sendo também consolidados nas metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, ainda em tramitação no Congresso Nacional, que ensejam o estabelecimento da valorização do magistério, enfatizam que os docentes exerçam papel decisivo no processo educacional e que a valorização do magistério deve implicar algumas estratégias, dentre as quais

destacam-se:

- a. aprimoramento da formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica com ampliação de programas permanentes de iniciação à docência;
- b. promoção de reforma curricular dos cursos de licenciatura e estímulo à renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno, dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação;
- c. valorização das práticas de ensino e dos estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação
- d. trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica, em sintonia com as recomendações legais e as diretrizes curriculares nacionais;
- e. consolidação da política nacional de formação de professores da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;
- f. implementação, no âmbito das três esferas de governo, de planos de carreira para os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica (SENADO FEDERAL, 2013)

Portanto, o resgate da profissionalização do professor constitui o cerne da política de valorização dos profissionais da educação e passa necessariamente pela melhoria das condições de trabalho, pela elaboração e implantação de planos de carreiras e remuneração e pela elevação do nível de formação dos professores. É o que Sacristán (1995, *apud* GUIMARÃES, 2004, p. 29) chama de “profissionalidade docente”, que se caracteriza pelo “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do professor” e que, portanto, assume contornos predominantemente pedagógicos, mas também políticos na medida em que, segundo Nóvoa (1995, *apud* GUIMARÃES, 2004, p. 32) viabilizam os objetivos políticos do Estado, na sua mediação com a comunidade.

Todas essas exigências contemporâneas sensem grandes desafios aos gestores públicos em relação à formação de professores, quer seja nas propostas, quer seja na estrutura e organização da educação básica brasileira, posto que o papel do professor vem sendo cada vez mais questionado e, conseqüentemente, redefinido

constantemente. Dessa forma, é requerida a ampliação e aprofundamento das discussões acerca das exigências demandadas ao professor e da formação que esses profissionais estão recebendo.

A FORMAÇÃO EM QUESTÃO

O processo de formação dá-se por toda a vida e, como tal, é um processo de aprendizagem que ocorre permanentemente mediante as relações e interações que se realizam individual e coletivamente. Nesse sentido, múltiplas questões se apresentam para a atual discussão sobre as políticas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

De acordo com a LDB, a formação inicial dos docentes para atuarem na educação básica deve ser realizada em cursos de nível superior, sendo admitida a formação em nível médio, antigo magistério, para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa formação inicial, entendida como um dos componentes da profissionalização do professor, é condição indispensável para que as políticas de melhoria da qualidade da educação possam ser implementadas.

Tendo em vista as exigências requeridas para atuação docente, é imprescindível, segundo Mello (2000), que o professor se prepare para o exercício de suas funções docentes, com o desenvolvimento sólido e pleno das competências previstas para os egressos da educação básica, que devem corresponder, em extensão e profundidade, aos princípios que orientam as diretrizes como condição mínima indispensável para qualificá-lo como docente em todas as etapas e modalidades de ensino.

Assim, a formação inicial de professores deve ter como primeiro referencial as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica, estabelecidas na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais, a partir de formas de organização pedagógica e espaços institucionais que fortaleçam as competências docentes requeridas para ensinar. Até porque não se pode desenvolver em outros habilidades que não conseguiu desenvolver em si próprio, nem tampouco promover a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir, complementa Mello (*cit.*). Por esta razão, as diretrizes

curriculares dão mais ênfase às competências, também próprias da educação básica, possibilitando maior organização interdisciplinar, com utilização de temas transversais e contextualizados e áreas integradas em projetos de ensino (MELLO, 2004).

Desse ponto de vista, em uma sociedade democrática e participativa é necessário formar professores para a mudança, portanto a formação inicial e continuada dos professores, conforme aponta Imbernón (2010), possibilita a criação e a transformação dos espaços de participação, reflexão e formação para que os educadores, em especial, possam aprender a se adaptar para conviver com a mudança e a incerteza e abrir caminho para uma autonomia profissional. Compreende-se, então, que a formação inicial e a continuada se vinculam, posto que se constituem em um “*continuum formativo*” (*ibid*) e se prolongam durante toda a carreira docente.

Nessa direção, a LDB estabelece como princípio norteador a educação ao longo da vida, reafirmando no artigo 1º, a concepção de educação abrangente dos processos formativos que se desenvolvem no âmbito da vida familiar, na convivência com o outro, no trabalho, na escola e na pesquisa, bem como nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Embora ainda embrionária a formação permanente no conjunto das redes de ensino, as práticas de programas de formação continuada têm crescido, bem como a criação de espaços de trabalho coletivo. Portanto, o desafio, na visão de Freire (1996), refere-se ao favorecimento, no âmbito das instituições, das condições que possibilitem essa formação permanente do educador, especialmente porque a escola é o *locus* privilegiado de formação do professor, em que se desenvolvem nos contextos de seu trabalho e onde criam relações e interações pessoais, educativas e sociais, reforça Vasconcelos (2008).

Complementando esse pensamento, Mello (2000, p. 7) registra que a “boa qualidade dos professores”, isto é, professores bem preparados aumentam a possibilidade de se tornarem “gestores de sua própria atualização profissional” e a educação continuada poderia ser quase que inteiramente realizada na escola, sem a necessidade da realização dos grandes empreendimentos de capacitação. Afinal, a formação continuada é apresentada por Imbernón (2010) como extensão onde se descobre, organiza-se, fundamenta-se, revisa-se e constrói-se a sua teoria na sua relação

com as práticas realizadas, possibilitando a criação de novos saberes. É a tomada de “consciência de si como ser inacabado” de que fala Freire (1996, p.24) que os professores se inscrevem em um permanente movimento de busca e isso significa o estar-se formando constantemente, “estar no mundo [...] com o mundo e com os outros”.

Mas, esta formação continuada não pode ser concebida como se ela pudesse assumir o lugar da formação inicial, ou até mesmo preencher lacunas de uma preparação deficiente, pois, conforme aponta Freitas (2011) corre-se o risco do empobrecimento da formação profissional da educação e da fragilização da formação continuada que pode estar limitada a cursos práticos de curta duração ou uma imersão acrítica na realidade da escola.

A formação continuada deve estar relacionada, segundo Gadotti (2003) a uma reflexão crítica, à pesquisa e à descoberta, na medida em que “a formação professor encontra-se diretamente relacionada com o enfoque, a perspectiva, a concepção mesma que se tem da sua formação e de suas funções atuais”, e, portanto, vai além da aquisição de conteúdos e da mera aprendizagem de novas técnicas ou atualização em novas receitas pedagógicas.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA REALIDADE AMAZONENSE

Tratar sobre a profissionalização docente é discutir uma questão bastante ampla, pois perpassa aspectos multifacetados, como a própria formação, as condições de trabalho dos profissionais da educação, a carreira, a valorização profissional do magistério etc.

No entanto, as respostas, especialmente, para melhoria da formação dos professores vêm sendo dadas de forma crescente pelos gestores públicos, que se empenham para inserir ações voltadas à profissionalização docente na agenda governamental. Essas ações podem ser entendidas como integrantes do que Mello (2000, p. 3) chama de a “segunda geração das reformas educacionais”, em que os sistemas de ensino não se veem como sistemas isolados e suas propostas buscam a implementação de políticas que se incorporem às de âmbito nacional. Essa realidade pode ser verificada no aumento da quantidade de professores com formação em nível superior no país, em que denota o grau de complexidade em atender a uma demanda por melhoria da

qualificação profissional do magistério.

O Estado do Amazonas, com seus 62 municípios, não é exceção. As peculiaridades geográficas e a grande população rural e ribeirinha são alguns dos fatores que exemplificam a tarefa complexa de fazer a gestão educacional, particularmente voltada à qualificação dos professores.

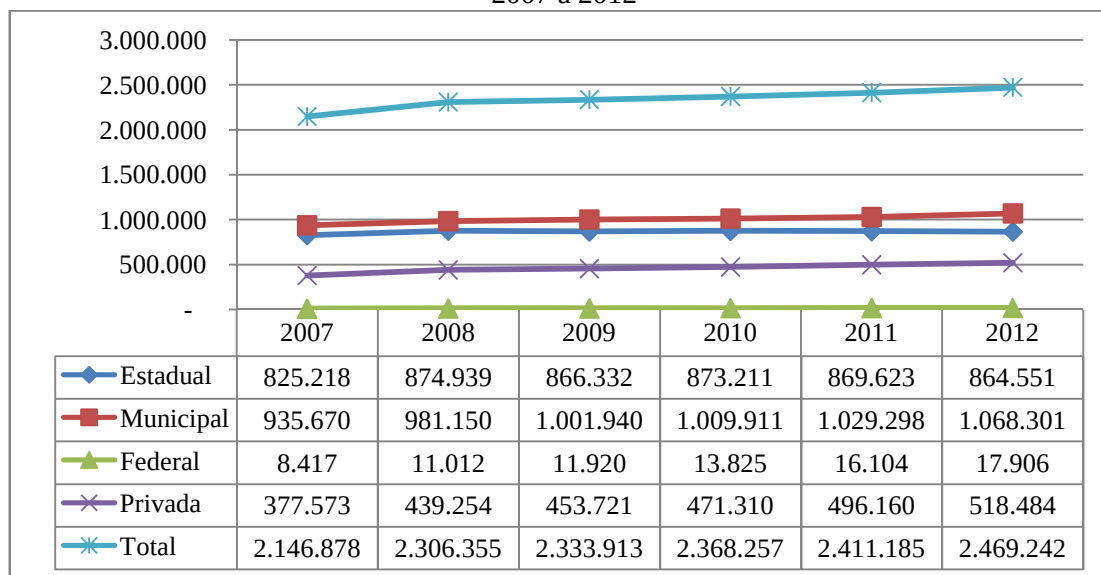
Assim, o estudo buscou analisar o contexto da formação profissional docente a partir da análise dos dados do Censo Escolar, no período de 2007 a 2012. O período selecionado justifica-se em virtude das mudanças ocorridas em 2007 para coleta de informações dos docentes, que passou a ser realizada individualmente. Além disso, de acordo com informações do INEP, quando os professores são totalizados por UF ou por município, considera-se função docente, pois o mesmo professor “pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino, em um mesmo estabelecimento de ensino, como também em mais de uma escola”, município ou rede de ensino (INEP, 2004).

Para este estudo, foram totalizadas as funções docentes segundo critério dos totais Brasil e Estado do Amazonas, com detalhamento por categoria administrativa (federal, particular, estadual e municipal), para situar melhor a realidade das redes municipais quanto à formação de seus professores.

De acordo com o Censo Escolar/2012, o país possui 2,5 milhões de funções docentes, com atuação em todas as redes de ensino da educação básica. Desse total, a maior parte atua nas redes municipais, que detêm 1,1 milhão de funções docentes, representando 43,3% desses profissionais. Já nas redes estaduais atuam 864,5 mil professores (35,0%), 518,5 mil (21,0%) pertencem à rede privada e 17,9 mil (0,7%) são da rede federal. Destaca-se o crescimento verificado no período de 2007 a 2012, em nível nacional, de 300 mil novas funções docentes, cujo incremento deveu-se, principalmente, à ampliação das redes municipal e privada, como se pode observar no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Número de funções docentes no Brasil, por dependência administrativa

- 2007 a 2012 -



No Amazonas, as redes de ensino contam com 41,6 mil funções docentes, sendo 23 mil (44,6%) somente da rede municipal, o que é justificado pela responsabilidade que tem essas redes com a oferta do ensino fundamental, que é a maior da rede pública de ensino quando comparada às outras redes.

No debate nacional sobre Educação, a melhoria da qualidade da educação básica tem sido atrelada à formação de professores e, nesse contexto, do total de 2,5 milhões de funções docentes, 2,0 milhões (81%) já possuem formação em nível universitário, revelando um crescimento no nível de formação dos professores de 29,4% em relação a 2007.

Quadro 1 - Formação em nível médio e superior, etapas e dependência administrativa- Brasil, 2007 e 2012

Ano	Rede	Etapas de Ensino						Total		% Cresc. BR	
		Ed. Infantil		Ens. Fundamental		Ens. Médio				2007/2012	
		Med.	Sup.	Med.	Sup.	Med.	Sup.	Med.	Sup.	Med.	Sup.
2007	Estadual	3260	5.893	75409	406.984	21303	310.090	99.972	722.967	-21,3%	29,4%
	Municipal	109.856	107.878	277.473	419.812	1854	8.223	389.183	535.913		
	Federal	45	155	41	1.822	46	6.306	132	8.283		
	Privada	49990	43.496	42124	158.327	4139	76.891	96.253	278.714		
	Total	163.151	157.422	395.047	986.945	27.342	401.510	585.540	1.545.877		
2012	Estadual	836	2.647	33.512	430.755	16.055	379.517	50.403	812.919		
	Municipal	89.397	206.969	183.485	578.181	623	5.468	273.505	790.618		
	Federal	48	239	76	2.091	389	15.059	513	17.389		
	Privada	68023	74.923	62.223	210.376	5.886	94.141	136.132	379.440		
	Total	158.304	284.778	279.296	1.221.403	22.953	494.185	460.553	2.000.366		

Analizando o crescimento relativo à formação de professores, entre 2007 e 2012, a partir dos dados apresentados no quadro 1, verifica-se que as redes federal e municipal apresentam as maiores elevações da formação em nível superior de seu corpo docente, que calculadas percentualmente, são de 109,9% e 47,5%, respectivamente, seguida da rede privada de ensino com um aumento de 36,1%. A rede estadual teve um aumento menor, comparada às outras redes, cerca de 12,4%. Importa destacar que no âmbito das escolas federais, embora tenha sido observado o maior percentual de crescimento, esse aumento se deve não necessariamente à melhoria da formação de seus profissionais, mas, sobretudo, pela ampliação da rede federal de ensino, com a expansão dos institutos federais de educação profissional e tecnológica. Essa realidade também pode ser verificada na rede privada de ensino que, segundo o Ministério da Educação (2011), mesmo com a implantação de novas escolas de ensino tecnológico, a ampliação do atendimento continua ocorrendo predominantemente na rede privada (INEP, 2010).

Contudo, de acordo com os dados do Censo Escolar, 468,8 mil (19%) professores em atuação na educação básica não têm a formação adequada, considerando os 460,1 mil (18,7%) que possuem apenas o ensino médio e 8,3 mil (0,3%) com apenas o ensino fundamental, e que, portanto, ainda não se encontram devidamente habilitados em cursos de educação superior. Em relação a esses professores, as taxas têm uma queda, pois a quantidade de docentes apenas com formação em nível médio passa de 585,5 mil para 460,5 mil, representando um decréscimo de 21,3%, o que reforça a melhoria da formação profissional no magistério.

No Amazonas, a tendência de elevação da formação docente se mantém, mas em patamares superiores ao nacional, com um crescimento de docentes com formação universitária de 46,2%, comparando 2007 com 2012, conforme apresentado no Quadro 2. Entretanto, os professores sem qualificação em nível superior representam uma taxa média de 20,5%, ou seja, as redes, especialmente, estadual e municipal ainda possuem em seus quadros cerca de 8,9 mil docentes com formação apenas em nível médio e fundamental.

Quadro 2 - Formação em nível médio e superior, etapas e dependência administrativa - Amazonas, 2007 e 2012

Ano	Rede	Etapas de Ensino			Total	% Cresc.AM 2007/2012
		Ed. Infantil	Ens. Fundamental	Ens. Médio		

		Med.	Sup.	Med.	Sup.	Med.	Sup.	Med.	Sup.	Med.	Sup.
2007	Estadual	3	4	1.405	8.263	582	4.602	1.990	12.869	-36,4%	46,2%
	Municipal	2.340	1.603	8.393	7.462	17	30	10.750	9.095		
	Federal	0	0	0	0	2	143	2	143		
	Privada	322	285	498	1.070	35	353	855	1.708		
	Total	2.665	1.892	10.296	16.795	636	5.128	13.597	23.815		
2012	Estadual	0	3	192	9.253	104	6.175	296	15.431		
	Municipal	1.486	3.013	5.778	12.418	0	0	7.264	15.431		
	Federal	0	0	0	46	0	439	0	485		
	Privada	362	712	673	2.063	49	689	1.084	3.464		
	Total	1.848	3.728	6.643	23.780	153	7.303	8.644	34.811		

Os números apresentados, tanto nacionais como no Amazonas, refletem a realidade da formação inicial docente no país, mas nos aponta para o questionamento sobre até que ponto a elevação da formação inicial indica investimentos na carreira dos professores com nível médio ou se é consequência da contratação de novos profissionais com formação elevada na carreira. Essa questão merece importância, na medida em que, os desafios apontados também se referem ao cuidado requerido pela formação inicial dos 460,5 mil professores com nível médio e da formação continuada dos 2,0 milhões já graduados e no Amazonas 8,6 mil professores com nível médio e 34,8 mil com formação inicial em nível superior.

O crescimento de 29,4 % no Brasil e de 46,2% no Amazonas das funções docentes com nível superior significa dizer que a elevação da formação do professor pode contribuir para a identidade profissional e profissionalização, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de investimento na formação continuada e em serviço dos professores, pois ampliam as exigências para que essa formação impacte positivamente na aprendizagem dos alunos e consequente melhoria da qualidade do ensino.

Nessa direção, Nóvoa (2011) indica que a realidade atual acena necessária e urgente a resignificação da formação docente, que deve ocorrer de “dentro da profissão”, organizada a partir de programas de desenvolvimento profissional docente e da reconstrução do espaço acadêmico de formação.

Entretanto, há um desafio a ser enfrentado que tem consequências diretas na formação continuada dos docentes, que é a alta rotatividade dos professores. Os dados apontados por Horta Neto (2013) sobre a permanência dos professores nas escolas mostram uma rotatividade média, de um ano para outro, de 30% da equipe docente das escolas públicas de ensino fundamental, chegando a superar 60% em alguns estados e em algumas redes. Segundo o autor, essa rotatividade, por abranger também a rede

privada, refere-se a “um problema envolvendo a carreira docente como um todo, e não problemas com a rede pública” (p. 339), como se pode verificar no Quadro 3.

Quadro 3 - Rotatividade de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental nas três redes de ensino – 2007 a 2012

UF	Rede Estadual				Rede Municipal				Rede Privada			
	2007	2012		2007 - 2012	2007	2012		2007 - 2012	2007	2012		2007 - 2012
	Total	Total	Novos	(%)	Total	Total	Novos	(%)	Total	Total	Novos	(%)
AM	3.472	3.013	1.890	54	8.896	9.985	6.533	73	1.021	1.804	1.517	149
Total BR	154.271	121.588	65.813	43	435.640	481.676	288.398	66	113.519	155.477	105.874	93

Fonte: HORTA NETO(2013, p. 338)

Observando o quadro acima, verifica-se a alta rotatividade docente em nível nacional e no Amazonas, realidade que não é diferente do restante do país. Para Horta Neto (2013), as médias apresentadas “atingem patamares alarmantes”, uma vez que a rede municipal apresenta 66% de rotatividade, seguida de 43% na rede estadual e maior ainda na rede privada, chegando a 93% a rotatividade dos professores. No Amazonas, os índices mantêm a mesma tendência, porém os percentuais são maiores quando comparados à realidade nacional. Para exemplificar a situação, a rede municipal teve um aumento, em cinco anos, de 1.089 professores, número bem inferior aos 6.533 novos professores que não estavam nas mesmas escolas em 2007, representando, portanto, uma rotatividade de 73%.

Além disso, Horta Neto (2013) pontua a preocupação que se deve ter com os programas de formação continuada de professores, em especial os federais, uma vez que “sempre haverá um novo contingente de professoras que não participaram desses programas”. Portanto, a estruturação de sua oferta de forma sistemática e contínua deve permitir que os sistemas públicos de ensino possam dar continuidade a esse processo de formação em suas redes.

Essa discussão só reforça a necessidade de aprofundamento das discussões acerca da formação docente, pois não só a formação inicial deve ser motivo de preocupações, mas o cuidado que se deve ter com a condição de inacabamento do ser humano, como ensina Freire (1996), já que a formação se estende por toda a vida profissional.

Além disso, os Municípios vêm sendo instados a aumentar suas responsabilidades com a educação básica, e essas novas exigências impõem aos gestores a adoção de novas formas de gestão do seu capital humano, em que privilegie a qualificação docente, articulada à garantia das condições de trabalho e segurança da carreira, ações que integram a valorização do magistério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços conseguidos na carreira docente são resultado de alguns dos efeitos positivos produzidos pelos instrumentos normativos, face o aumento expressivo no nível de formação dos professores. No entanto, a legislação, por si só, não tem o poder de mudar a condução das ações públicas relativas à formação inicial e continuada docente, por se tratar de uma questão relacionada diretamente à gestão desses programas. Essa questão nos remete ao desafio do Poder Público na formulação de políticas voltadas à formação dos profissionais da educação, com o necessário estabelecimento de critérios de qualidade, acompanhamento e avaliação, que permita a sua governança.

Assim, para a elevação do nível de formação dos professores urge investir de forma programada e sistemática na qualificação profissional tendo em vista a construção da qualidade do trabalho e a melhoria da formação do professor. Soma-se a esse desafio, as preocupações com os cursos que oferecem essa formação, na medida em que as instituições de ensino superior continuam sem alterações significativas em seu modelo formativo.

As políticas de formação docente ensejam, portanto, a garantia da melhoria das condições de trabalho, com investimentos na qualificação do espaço escolar e das atividades pedagógicas, que visem, de um lado, a composição adequada do quantitativo de aluno por sala de aula, e de outro, a implantação do atendimento integral de qualidade aos estudantes.

Da mesma forma, os desafios com o desempenho escolar crescem, na medida em que os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) exigem dos gestores públicos, especialmente os municipais, ações que tenham como consequência a melhoria do ensino ofertado. No entanto, não bastam apenas soluções

que permitam resultados imediatos, pois as mudanças são lentas e é fundamental avançar na formação docente.

A qualificação dos profissionais envolvidos no processo educacional é fundamental e enseja a preparação de toda a equipe docente, em que todos tenham a oportunidade de aperfeiçoar e repensar a sua prática.

Entretanto, exige-se mais que vontade política para que a formação continuada seja entendida com um processo possível, sem o risco de sua fragilização com a oferta de cursos rápidos para atender problemas pontuais. Com efeito, é preciso o efetivo investimento em políticas de formação que compreenda a vinculação entre formação inicial e a continuada para a profissionalização do magistério e consequente alcance do padrão de qualidade da educação escolar pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição de 1988*: texto constitucional de 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 53/2001 e 59/2009. Brasília: Imprensa Nacional, 2011.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833-27841.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp0106.pdf>>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleções questões da nossa época: v.30)

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: Ensinar e aprender com sentido*. São Paulo: Grubhas, 2003.

GATTI, Bernadete A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. - dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. *Formação de professores: condições e problemas atuais*. *Revista Brasileira De Formação de Professores*- RBFP ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas/SP: Papirus, 2004.

HORTA NETO, João Luiz. *As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo*. Tese (doutorado em Política Social) - Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Serviço Social, Brasília, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época, v. 14)

INEP. *Dicionário de Indicadores Educacionais*. MEC/INEP, Brasília, 2004.

_____. *Censo da Educação Superior 2010*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC. Disponível em: <<http://censosuperior.inep.gov.br/>>.

MELLO, Guiomar Namó de. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical*. São Paulo Perspec. [online]. 2000, vol.14, n.1, pp. 98-110. ISSN 0102-8839.<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012>.

_____. *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?* Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília, 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>.

SENADO FEDERAL. *Projeto de Lei da Câmara nº 103, de 2012*(Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, na origem), que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Parecer da Comissão de Constituição e Justiça. Brasília, 2013. Disponível em <www.senado.leg.br>.

VASCONCELOS, Celso dos S. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. 13.ed. São Paulo: Libertad, 2008.