

Imagens da Educação

CARACTERÍSTICAS DOCENTES E GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM CINCO MUNICÍPIOS DO CEARÁ

TEACHERS' CHARACTERISTICS AND MANAGEMENT OF CONTINUING EDUCATION IN FIVE MUNICIPALITIES OF CEARÁ

CARACTERÍSTICAS DOCENTES Y GESTIÓN DE LA FORMACIÓN CONTINUADA EN CINCO MUNICIPIOS DE CEARÁ

Hanuzia Pereira Ferreira¹

Francisco Ranulfo Freitas Martins Júnior²

Eloisa Maia Vidal³

Sofia Lerche Vieira⁴

Resumo

O artigo descreve algumas características relativas aos professores que compõem cinco redes municipais de educação do Ceará, selecionadas por amostra intencional, e identifica como são implementadas as políticas de formação continuada para os docentes nesses municípios: Fortaleza, Limoeiro do Norte, Maracanaú, Sobral e Canindé. Foram utilizados dados provenientes do Censo Escolar 2018 fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, e coletado material junto aos secretários de educação e aos diretores escolares, por meio de entrevista semiestruturada realizada no ano de 2018. Os resultados mostram que ainda persistem desafios relativos à formação inicial, a adequação da formação docente apresenta valores percentuais baixos em todos os municípios e os indicadores de esforço e de regularidade docente apontam para excessiva carga de trabalho por parte dos professores e alta rotatividade, inclusive no interior da própria rede escolar. As iniciativas de formação continuada são propostas principalmente pela secretaria municipal de educação, com conteúdos voltados para a conciliação entre currículo escolar e matriz das avaliações externas de larga escala; a realização de acompanhamento é diferenciado de acordo com as especificidades de cada município; as ações de formação são bem aceitas pela maioria dos docentes e, embora descontínuos, há incentivos à pós-graduação.

Palavras-chave: Gestão Municipal; Formação Inicial; Formação Continuada; Políticas docentes.

¹Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0670-8563> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2901657729429083> E-mail: hanuzia.ferreira@aluno.uece.br

²Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Docente da Universidade Estadual do Ceará (UECE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1031-8066> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5550139686591856> E-mail: ranulfo.freitas@uece.br

³Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFCE). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0535-7394> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5550139686591856> E-mail: eloisamvidal@yahoo.com.br

⁴Doutora em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0271-6876> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1290923091490162> E-mail: sofialerche@gmail.com

Abstract

This paper describes some features of the teachers that make up five municipal education networks of Ceará, selected by intentional sample, and identifies how the policies of continuing education for teachers are implemented in these municipalities: Fortaleza, Limoeiro do Norte, Maracanaú, Sobral and Canindé. Data from 2018 School Census provided by Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira were used, and material was collected from the education secretaries and school principals through a semistructured interview held in 2018. The results show that there are still challenges related to initial training, the adequacy of teacher training presents low percentage values in all municipalities and the indicators of effort and teacher regularity point to excessive workload by teachers and high turnover, including aspects within the school network itself. Continuing education initiatives are proposed mainly by municipal education department, with content aimed at reconciling school curriculum and the pattern of large-scale external evaluations; the accomplishment of monitoring is differentiated according to the specificities of each municipality; the training actions are well accepted by most teachers and, although discontinuous, there are incentives to graduate.

Keywords: Municipal Management; Initial Formation; Continuing Education; Teaching Policies.

Resumen

El artículo describe algunas características relativas a los profesores que componen cinco redes municipales de educación de Ceará, seleccionadas por muestra intencional, e identifica cómo se implementan las políticas de formación continuada para los docentes en esos municipios: Fortaleza, Limoeiro do Norte, Maracanaú, Sobral y Canindé. Se utilizaron datos provenientes del Censo Escolar 2018 proporcionados por el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, y recogido material junto a los secretarios de educación y a los directores escolares, por medio de una entrevista semiestructurada celebrado em 2018. Los resultados muestran que aún persisten desafíos relativos a la formación inicial, la adecuación de la formación docente presenta valores porcentual es bajos en todos los municipios y los indicadores de esfuerzo y de regularidad docente apuntan a excesiva carga de trabajo por parte de los profesores y alta rotatividad, dentro de la propiared escolar. Las iniciativas de formación continuada son propuestas principalmente por la secretaría municipal de educación, com contenidos orientados a la conciliación entre currículo escolar y matriz de las evaluaciones externas de gran escala; la realización de seguimiento es diferenciado de acuerdo con las especificidades de cada municipio; las acciones de formación son bien aceptadas por la mayoría de los docentes y, aunque discontinuas, hay incentivos para el postgrado.

Palabras clave: Gestión Municipal; Formación Inicial; Formación Continuada; Políticas docentes.

Introdução

Este estudo procura investigar como se dá a formação de professores da educação básica em uma amostra intencional de cinco municípios do estado do Ceará: Fortaleza, Limoeiro do Norte, Maracanaú, Sobral e Canindé. Partindo de uma pesquisa desenvolvida em torno dos eixos formação, avaliação e financiamento, concentra-se na descrição do quadro docente das redes municipais, a partir de alguns indicadores educacionais produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), tendo como base o Censo Escolar 2018, e tratados por meio de estatística descritiva, com uso de planilhas de *Excel* do pacote *Microsoft® Office®*. Investiga também como ocorre a gestão da formação continuada desses professores, a partir de coleta e análise de relatos de secretários municipais de educação e diretores escolares.

A pesquisa de campo é de natureza qualitativa, fundamentada em proposições de Sampieri, Colado e Lúcio (2013), como exploração aprofundada dos fenômenos, processo de indução e benefícios conseguidos. Para cada município, analisou-se uma escola de alto e uma

de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Como procedimento técnico para a coleta de dados, foi aplicada uma entrevista, em 2018, do tipo semiestruturada, a cinco secretários(as) municipais de educação e dez diretores de escolas públicas. Para condução da entrevista, foi elaborado um roteiro composto por perguntas fechadas e abertas que proporcionou ao informante discorrer livremente sobre o tema proposto, e ao pesquisador uma cobertura guiada e mais aprofundada sobre o assunto (Boni & Quaresma, 2005).

O roteiro da entrevista foi dividido em duas partes. A primeira teve como critério a identificação de dados pessoais e profissionais dos informantes, entre eles: endereço e contato do local de trabalho; idade; forma de condução ao cargo; formação, tempo de magistério; e exercício ou não concomitante de outra atividade remunerada. A segunda foi dividida em três blocos: avaliação educacional, formação de professores, e financiamento, todos compostos por questões abertas. O bloco de interesse da presente investigação buscou investigar: os incentivos e as iniciativas de formação dos profissionais da educação promovidos pela secretaria municipal; as estratégias de implementação (local, duração e frequência); os conteúdos abordados; a forma de acompanhamento; e a avaliação, na visão de secretários e diretores, do impacto dessas iniciativas perante os anseios formativos dos docentes.

O conceito de formação continuada atribuído ao estudo está fundamentado na definição de Formosinho (1991), quando ele afirma que esse tipo de formação é destinado a professores dotados de formação inicial, com objetivo de aperfeiçoar saberes, técnicas e atitudes necessárias ao bom desenvolvimento da profissão. Essa formação tem o papel de tratar constantemente da atualização profissional, dadas às condições dinâmicas do processo do conhecimento, da sociedade e das demandas da escola. Mesmo tendo por base a definição citada, o termo *formação continuada de professores* suscita várias interpretações e compreensões, que frequentemente são expostas de modo ambíguo e impreciso, podendo ser entendido como capacitação, treinamento, aperfeiçoamento, reciclagem, etc. Portanto, é necessário que os estudos sobre a formação continuada de professores possam delineá-la a partir de um determinado enfoque (Nunes, 2002).

É possível entender a formação continuada realizada pelo docente de duas maneiras: 1) iniciativa particular, por meio da busca e do custeio próprio de cursos ofertados por instituições privadas, em horário diferente do qual ele leciona; 2) aproveitamento dos incentivos e concessões do poder público, materializados por meio de políticas públicas. O enfoque aqui abordado é relativo ao segundo entendimento, que abrange a oferta gratuita, pelo governo, de cursos de pós-graduação (*stricto e lato sensu*), de extensão e aperfeiçoamento; a concessão de afastamento, com ou sem remuneração; e a disponibilização de bolsas ou de financiamentos (parcial ou total) para acesso e custeio de cursos de formação continuada.

O texto está dividido em três tópicos. No primeiro, aborda o tema da formação docente a partir da evolução de seu conceito na legislação brasileira, desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024/1961, até o atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024). No segundo, apresenta as configurações das redes municipais de educação pesquisadas a partir de dados obtidos no Censo Escolar 2018 e, no terceiro, apresenta as iniciativas de formação continuada dessas redes. As considerações finais apresentam reflexões sobre as características docentes e a gestão da formação continuada, a partir dos achados da investigação.

Noções sobre formação continuada de professores

A tentativa de dar organicidade à educação brasileira por meio do suprimento de demandas educacionais remonta à segunda metade do século XX, tendo como marco legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96. A responsabilidade pelo incentivo ao desenvolvimento profissional contínuo do magistério, sobretudo o da educação básica, passa a ser instrumento de discussão a partir dessa época. Nesse momento, dois aspectos da formação se colocam como necessários: a inicial, para atender aos docentes que ainda não possuíam a qualificação estabelecida por lei; e a continuada, que procurava responder às demandas docentes em torno das novas propostas educacionais.

A preocupação com a formação docente surge na primeira LDB – Lei nº 4.024/1961, focada na delimitação das instituições aptas à certificação inicial e na oferta de cursos de aperfeiçoamento. Segundo o artigo 54 desta lei, as escolas normais, de grau ginásial, seriam as instituições responsáveis por expedir o diploma de regente de ensino primário, e as escolas normais, de grau colegial, o de professor primário. Aos institutos de educação, conforme o artigo 55 da mesma lei, caberia a oferta de cursos de especialização, de administração escolar e de aperfeiçoamento aos estudantes graduados em escolas normais de grau colegial.

A previsão de criar programas para aperfeiçoamento e atualização constante de professores e especialistas em educação acompanha a instituição do ensino básico obrigatório, estabelecida na Lei nº 5.692/1971. Contudo, as primeiras políticas resultantes desta lei, voltadas para formação continuada de professores no País, foram incipientes e pouco efetivas, como os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), criados por iniciativa do Ministério da Educação (MEC) para apoiar, de modo técnico, pedagógico e financeiro, os estados que quisessem fortalecer qualitativamente cursos destinados a dar continuidade à formação do professor (Petrucci, 1994). É possível afirmar que os Cefam e as outras políticas educacionais, anteriores à década de 1990, contribuíram mais para manter um cenário no qual permaneceram embates acerca da formação inicial do que avanços em relação à formação continuada. Silva e Meyer (2015) relatam que alguns desses embates versavam, dentre outros assuntos, sobre o local de aplicação e a natureza dos cursos de formação inicial e passaram a aflorar, entre escolas normais, faculdades, universidades e institutos de educação, a partir da promulgação da atual LDB – Lei nº 9.394/1996.

A primeira LDB não conseguiu ser implementada porque, já em 1964, o País começa a viver um regime político de exceção, que culmina em uma ditadura civil militar. A Lei nº 5.692/1971 é fruto desse momento. Durante o período de 25 anos, as políticas de formação inicial não conseguiram atender às demandas em termos de quantidade de profissionais formados e qualidade do ensino praticado pelos docentes, e as políticas de formação continuada foram desconsideradas, levando as questões em torno desses assuntos a se avolumarem. A LDB de 1996 surge, portanto, em meio a problemas não solucionados pelas legislações anteriores e que são incorporados às novas demandas educacionais do final do século XX, como: a) crítica à racionalidade técnico-formativa da formação de professores; b) desejo de aproximar a formação docente da escola de educação básica, considerada como espaço real de atuação do professor; c) desenvolvimento de uma formação com base em temáticas educacionais atuais e abordadas por metodologias prático-reflexivas (Imbernon, 2009).

Ademais, a última LDB entrou em vigor após a divulgação dos primeiros diagnósticos da educação brasileira, realizado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁵, que trouxeram à tona dados sobre a qualidade do ensino ofertado no País, atestado como incipiente, de acordo com Biondi e Felício (2007). Desse modo, houve um crescente apelo em torno do delineamento de uma política nacional de formação de professores em prol da melhoria do desempenho escolar, contemplando as formações inicial e continuada. No que tange à formação continuada, a atual LDB estabelece, em seu artigo 61, que essa formação pode ocorrer mediante a capacitação em serviço e prevê, no artigo 63, a oferta de programas de educação continuada mantidos por institutos superiores de educação. Além disso, reconhece, no artigo 67, como uma das formas de valorização docente, a disponibilização de licenciamento periódico remunerado para aperfeiçoamento profissional contínuo – Lei nº 9.394/1996.

Advém da Lei nº 9.394/1996, como um avanço na formação continuada de professores, o incentivo por meio da oferta de cursos em nível de pós-graduação (*stricto e lato sensu*), vislumbrado também nas metas do atual PNE – Lei nº 13.005/2014. Observa-se que a formação inicial permanece sendo alvo prioritário das iniciativas e objeto de maiores investimentos do poder público do que a continuada, mas permanece entre ambas uma articulação fragmentada e, portanto, ineficiente (Pacheco, 2009).

O cenário educacional das últimas décadas vem sendo modificado, o que traz implicações para a atuação profissional do professorado, que passa a ser fortemente influenciada por aspectos histórico-sociais, culturais e políticos de um mundo cada vez mais competitivo, global e conectado pelas atuais tecnologias (Saviani, 1998). Nesse contexto, a gestão da formação continuada pelo poder público deve ser pensada para lidar com demandas cada vez mais heterogêneas, devendo ser destinada a professores iniciantes e experientes na docência e que buscam constante aperfeiçoamento (Formosinho, 1991). Destarte, ocorre uma mudança de perspectiva em relação à ideia de simples “reciclagem” (Candau, 2001).

Configurações das redes municipais pesquisadas

Dados sobre os docentes das cinco redes públicas municipais analisadas, apresentados na Tabela 1, permitem que se esbocem algumas características sobre elas.

Tabela 1: Número de docentes do ensino fundamental regular, por dependência administrativa e município, 2018

| | Anos Iniciais | | | | | Anos Finais | | | | |
|-------------------|---------------|---------|----------|-----------|---------|-------------|---------|----------|-----------|---------|
| | Total | Federal | Estadual | Municipal | Privada | Total | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
| Canindé | 260 | - | 7 | 193 | 60 | 272 | - | 7 | 206 | 59 |
| Fortaleza | 7.853 | - | 72 | 3.719 | 4.062 | 6.994 | 49 | 1.194 | 2.685 | 3.066 |
| Limoeiro do Norte | 185 | - | - | 129 | 56 | 141 | - | - | 82 | 59 |
| Maracanaú | 838 | - | 9 | 600 | 229 | 595 | - | 10 | 432 | 153 |
| Sobral | 526 | - | - | 357 | 169 | 566 | - | - | 418 | 148 |

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica 2018.

⁵O Saeb é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que realiza um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado no País desde 1990. Recuperado em 12 fevereiro, 2019, de <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>

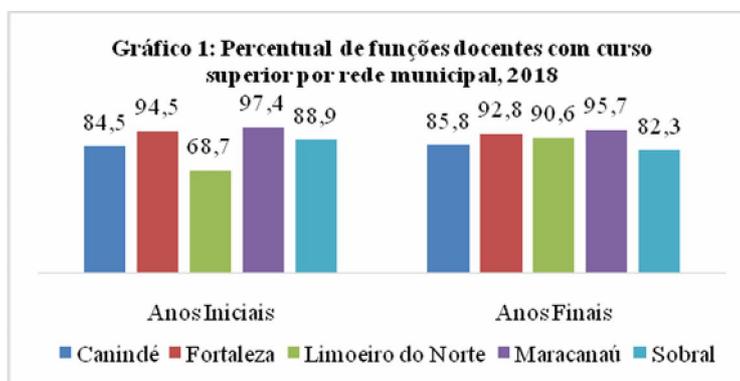
A tabela permite constatar que os docentes responsáveis pela oferta pública de ensino fundamental pertencem, predominantemente, as redes municipais, exceto em Fortaleza, em que 30,4% dos professores são vinculados à rede estadual. Uma investigação mais acurada sobre algumas características desses profissionais pode ser realizada a partir de indicadores educacionais produzidos pelo Inep⁶, com dados do Censo Escolar. No caso dos professores, foram construídos três indicadores, conforme expõe o Quadro 1.

Quadro 1: Indicadores educacionais relativos a professores, segundo o Inep

| Indicador | Objetivo | Metodologia de cálculo |
|---------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Indicador de Adequação da Formação Docente (AFD) | Classificar os docentes segundo a adequação de sua formação inicial à disciplina e etapa de atuação na educação básica, com vistas a avaliar o cumprimento das orientações legais. | Calcula a porcentagem de professores em cada um dos 5 (cinco) perfis de regência das disciplinas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. |
| Indicador do Esforço Docente (IED) | Mensurar o esforço empreendido pelos docentes da educação básica brasileira no exercício de sua profissão. | São utilizadas quatro variáveis de estudo, presentes nos microdados do Censo da Educação Básica: número de escolas, etapas de ensino e turnos que o docente leciona e o número de alunos que atende. |
| Indicador de Regularidade do Docente da Educação Básica (IRD) | Avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos (2014 – 2018). | Considerando a presença e a permanência do docente em uma mesma escola, padronizada para variar de 0 (zero) a 5 (cinco). Assim, quanto mais próximo de 0 (zero), mais irregular é a condição de trabalho do professor na escola em que ele atua. |

Fonte: Elaboração própria, com base em Notas Técnicas do Inep 2019.

Além dos indicadores apresentados no Quadro 1, o Censo Escolar já realizava a coleta dos dados relativos a funções docentes com nível superior atuando no ensino fundamental. Assim, o Gráfico 1 apresenta as informações por segmento e município, em 2018.



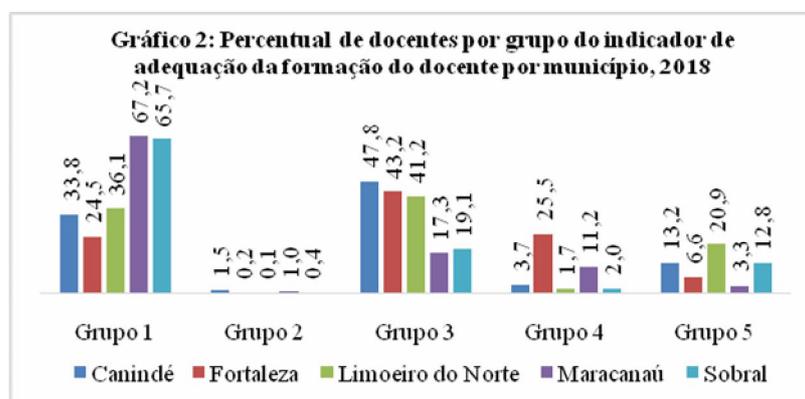
Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica 2018.

Conforme estabelece a LDB, no seu artigo 62, a exigência para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental é formação em licenciatura em Pedagogia e, nos anos finais, em licenciatura plena na disciplina em que atua. O que se constata é que os maiores percentuais de professores atendendo a legislação se encontram em Maracanaú, seguido de Fortaleza. Chama a atenção à situação de Limoeiro do Norte, que, mesmo para os anos

⁶ Em 2014, o Inep passou a disponibilizar indicadores educacionais que atribuem valor estatístico à qualidade do ensino, atendo-se não somente ao desempenho dos alunos, mas também ao contexto econômico e social em que as escolas estão inseridas. Eles são úteis principalmente para o monitoramento dos sistemas educacionais, considerando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos.

iniciais, ainda apresenta 31% de docentes sem a formação adequada, e Sobral, em que 18% dos docentes que atuam nos anos finais não possuem formação de acordo com a legislação.

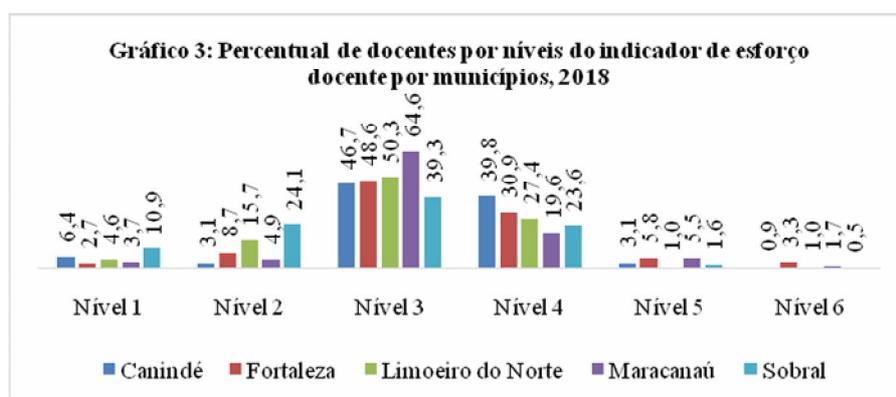
A categoria Adequação da Formação do Docente (AFD) é dividida em 5 grupos, e o Gráfico 2 apresenta a situação para os cinco municípios.



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica 2018.

Os dados mostram que a adequação da formação docente ainda representa um grande desafio para todos os municípios, uma vez que, como a situação desejável é o grupo 1 – docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona –, registra-se um percentual expressivo no grupo 3, que são “[...] docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona” (Inep, 2014a, p. 5).

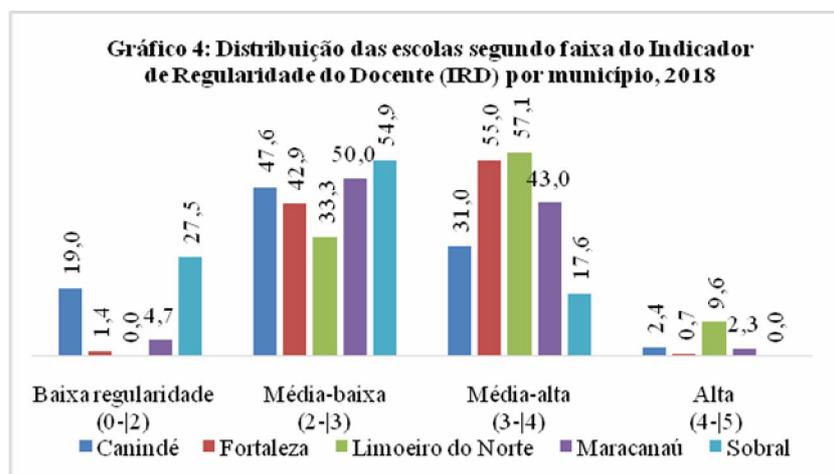
O Indicador de Esforço Docente (IED) classifica o professor em níveis de 1 a 6, de acordo com o esforço empreendido no exercício da profissão, sendo os níveis mais elevados os que indicam maior esforço. Segundo o Inep (2014b), o esforço docente está relacionado às seguintes características da docência: número de escolas em que atua; número de turnos de trabalho; número de alunos atendidos; e número de etapas nas quais leciona. Os dados de esforço docente das redes municipais dos cinco municípios são apresentados no Gráfico 3.



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica 2018.

Para todos os municípios prevalece o nível 3 – “[...] docente que, em geral, tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa”, seguido do nível 4 – “[...] docente que, em geral, tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas” (Inep, 2014b, p. 6).

O Indicador de Regularidade do Docente (IRD) está associado ao total de anos em que o docente atuou na escola nos últimos cinco anos, à atuação do docente na escola em anos mais recentes e à atuação em anos consecutivos. O indicador de regularidade de cada escola é obtido a partir da média do indicador de regularidade de seus docentes e representa, assim, a regularidade média do corpo docente da escola (Inep, 2015), apresentado no Gráfico 4.



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica 2018.

Considerando que o indicador construído pelo Inep está associado ao número de anos de permanência na mesma escola, a regularidade docente pode ser considerada importante fator que informa sobre a estabilidade do quadro de profissionais da rede de ensino. Nos cinco municípios analisados observa-se maior concentração de docentes nas faixas média-baixa e média-alta. No entanto, chama a atenção, o fato de Sobral apresentar 27% dos docentes na faixa de baixa regularidade, seguido de Canindé, com 19%. A situação de baixa e média-baixa regularidade docente pode estar relacionada a duas situações: professores com contratos temporários, o que significa constantes seleções públicas; e insatisfação dos docentes com as escolas, que leva a alta rotatividade no interior da rede escolar.

Os indicadores construídos pelo Inep procuram apontar um perfil desejado para que esses profissionais contribuam com a melhoria da qualidade de ensino. O que se observa é que os municípios analisados ainda não atendem as exigências legais no que se refere à formação inicial, pois sequer possuem todos os professores com formação de nível superior. A adequação da formação docente à disciplina que leciona é ainda mais baixa que a formação de nível superior. Entre 1/3 e 1/4 dos docentes trabalha com número de alunos superior a 50 ou mais, em dois ou mais turnos, em mais de uma escola, atuando em duas ou três etapas da educação básica. São docentes que, em grande parte, possuem baixa e média-baixa regularidade na rede escolar, seja devido à natureza da contratação temporária, seja por algum tipo de insatisfação com a escola, o que o leva à rotatividade no interior da própria rede e aponta para demandas de formação continuada.

Iniciativas de formação continuada

As iniciativas de formação continuada nos cinco municípios foram analisadas a partir de cinco aspectos: 1) responsabilidade pela oferta; 2) conteúdos abordados; 3) condições de oferta; 4) aceitação por parte dos docentes; 5) política de incentivos.

Os depoimentos mostram que a responsabilidade da oferta é da Secretaria Municipal de Educação (SME) de cada município, que, em algumas situações, conta com apoio de outras instituições. Observou-se também que tais formações apresentam um amplo leque de conteúdos comuns, mas que possuem peculiaridades. O processo de acompanhamento das ações de formação pode ocorrer em três momentos: no planejamento, durante ou após a formação. O Quadro 2 apresenta informações referentes à proposição e ao acompanhamento das formações continuadas nos cinco municípios.

Quadro 2: Caracterização das iniciativas de formação (2018)

| Município | Proposição | Acompanhamento da formação |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Fortaleza | Secretaria Municipal de Educação | Equipe técnico-pedagógica da SME e Coordenação pedagógica da escola |
| Maracanaú | Secretaria Municipal de Educação | |
| Limoeiro do Norte | Secretaria Municipal de Educação Secretaria de Educação do Ceará/Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede) | |
| Canindé | Secretaria Municipal de Educação Secretaria de Educação do Ceará/Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede) | |
| Sobral | Instituição terceirizada – Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional (ESFAPEGE) | Equipe técnico-pedagógica, Coordenação pedagógica e Equipe da ESFAPEGE |

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa de campo.

Fortaleza e Maracanaú realizam a formação continuada dos professores por meio da SME. Nesses municípios, ela se caracteriza como acompanhamento pedagógico, fato citado tanto pelo secretário municipal de educação como pelas diretoras das escolas de alto e baixo Ideb. Esse acompanhamento aproxima a direção escolar e a coordenação pedagógica do professor, por meio do diálogo e da inserção na sala de aula na qual o docente atua. A diretora da escola de baixo Ideb de Fortaleza destaca que os professores

[...] vão para essas formações, estudam as metodologias e vêm testar em sala de aula, e isso é acompanhado pelo coordenador pedagógico em sala de aula, e tem a equipe da SME que visita a escola para ver se o professor está implementando aquilo que foi visto nas formações, e tem esse acompanhamento.

Em Fortaleza, a formação é realizada por um comitê de aprendizagem, responsável por gerir, desenvolver, disponibilizar formadores e supervisionar as ações formativas. Em Maracanaú, atende professores e gestores da rede municipal e é assumida por uma equipe da SME que elabora e implementa as iniciativas de formação (obrigatórias), contabilizando carga horária de trabalho, tanto para os professores como para os gestores. Como confirmado pela diretora da escola de alto Ideb, o planejamento pedagógico, desenvolvido bimestralmente na escola pelos professores em colaboração com a coordenação pedagógica, integra a formação continuada. Ela informou também que uma equipe da SME de Maracanaú, denominada “suporte à gestão”, realiza visita mensal e amostral às escolas com o intuito de apoiar a gestão escolar no que for necessário e acompanhar as atividades realizadas pelos professores, baseadas na formação que tiveram. Nesse mesmo município, as iniciativas de formação são avaliadas pelos professores que dela participam, por meio do preenchimento de formulários que são analisados por uma equipe da SME e, então, arquivados.

O diretor da escola de baixo Ideb de Maracanaú informou que o acompanhamento da formação, por parte da SME, mesmo que insuficiente, busca averiguar o cumprimento das

demandas solicitadas pelos professores durante as formações, e reforça a existência de diálogo entre direção e SME

[...] é para vir atrás dos resultados, saber se o que eles estão pedindo lá (na formação) está ou não sendo realizado aqui na escola. Então eles (equipe da SME) desenvolvem uma nova temática, repassando para a gente, para que possamos pedir aos professores que pratiquem. Aí a equipe visita a escola para saber se estamos realmente fazendo, se a gente está passando, se os professores estão aplicando [grifo dos autores].

Em Limoeiro do Norte e em Canindé, predominam as formações propostas pela Secretaria de Educação do estado, por meio das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento (Crede), que disponibilizam módulos de formação para atender às demandas gerais dos professores, como programas, legislação educacional e direitos e deveres dos servidores. Identificaram-se formações planejadas e ministradas pelas equipes técnico-pedagógicas das SME por níveis e áreas de ensino. O acompanhamento das formações em Limoeiro do Norte é executado por esta mesma equipe, como mostra a fala da diretora da escola de alto Ideb: “Constantemente elas (Equipe da SME) estão fazendo visita nas escolas e vendo se está sendo aplicado tudo que há nessas formações”.

Em Canindé, as informações sobre o acompanhamento da formação continuada são contraditórias: os diretores escolares afirmaram que não há, e a secretária, que há. Isso evidencia a fragilidade desse mecanismo em nível local, o que, segundo Barreto (2012), é um problema que abrange as diferentes modalidades de formação docente, por falta de uma política nacional de formação de professores.

Segundo os diretores escolares, não há uma rotina de acompanhamento, embora a secretária municipal de educação afirme existir uma equipe da SME destinada a isto. A secretária municipal afirma que a equipe responsável pelo acompanhamento das ações de formação é reduzida, considerando as 57 escolas da rede de ensino e o tamanho da área territorial na qual elas estão distribuídas. Outro aspecto que dificulta tal acompanhamento, na visão desta secretária, diz respeito ao fato desta mesma equipe acompanhar tanto a formação destinada aos docentes do ensino fundamental como os da educação infantil.

A literatura destaca a importância de realizar o acompanhamento das iniciativas de formação continuada promovidas pelos órgãos de fomento, sobretudo pelas SME, para embasar o fornecimento de programas adequados aos docentes e aos gestores, evitando-se o que Imbernón (2010) denomina de *instrumentalização e uniformização das formações*. Sobre esse tema, Gaglio (2015) investigou um conjunto de propostas que visavam inovar a formação continuada com o oferecimento de cursos a professores da rede pública municipal de educação, cujas abordagens estariam voltadas para a relação teoria e prática e a interação entre formadores e professores no ambiente escolar. Apesar de a proposição ter caráter inovador, o autor pôde constatar que as ações formativas desenvolvidas não contemplavam as inovações pedagógicas desejadas pelos professores.

Na concepção de Imbernón (2010), é necessário que o professor se torne sujeito de sua própria formação, e não apenas um instrumento nas mãos de outrem. Para isso, os responsáveis pelo acompanhamento devem avaliar os tipos de cursos ofertados, evitando propostas que contemplem somente atividades que exijam a obediência e a submissão do professor, mas que atendam e supram as necessidades formativas desse profissional, que emergem da docência em sala de aula.

O município de Sobral se diferenciados demais, visto que as formações são viabilizadas por instituições terceirizadas, no caso pela ESFAPEGE, que presta serviço à

Prefeitura de Sobral por meio de contrato de gestão, agindo em parceria com outras duas instituições: o Instituto Alfa e Beto e o Lyceum. Assim como ocorre em Maracanaú, a formação desenvolvida em Sobral estende-se aos gestores escolares, diferente de Fortaleza, Limoeiro do Norte e Canindé, em que apenas os professores são contemplados.

Identifica-se que há, em alguns municípios, a criação de modelos de formação diferenciados e cuja conotação, mesmo diretamente relacionada aos resultados das avaliações externas, também remete à valorização e à assistência contínua ao professor durante seu ciclo profissional, a exemplo do município de Sobral, conforme considera Calil (2014, p.177),

[...] a formação continuada assume grande importância, a ponto de ser criada uma Escola de Formação Permanente, por entenderem que a formação é importante e a educação é permanente, e todos os envolvidos: diretores, coordenadores e professores passam por formação em exercício. Essa é uma das formas de valorização do professor, ele não está desatendido. Na escola conta com o apoio do coordenador pedagógico, na formação com o apoio do formador. Dele são cobrados os resultados dos seus alunos, mas há respaldo da formação que cuida do ciclo profissional dos professores, promovendo formação específica para os professores iniciantes na rede, ao longo do estágio probatório e para todos os professores, incluindo os iniciantes, em exercício.

O acompanhamento, segundo o secretário municipal de educação de Sobral, é feito pela equipe interna da SME e por uma instituição privada, a ESFAPEGE, especificamente pelas coordenações de educação infantil e de ensino fundamental, que acompanham e analisam tanto a produção do material didático utilizado, como acompanha, *in loco*, as formações dos professores. A diretora da escola de alto Ideb deste município afirmou que o monitoramento da ESFAPEGE induz a escola a realizar o acompanhamento da formação de seus professores, por meio do trabalho de supervisão dos coordenadores pedagógicos, que buscam adaptar o conteúdo à realidade educacional da própria escola e “[...] o que é passado na formação é enviado todo o material para a gente por e-mail. Eles (ESFAPEGE) disponibilizam para a escola, para nós estarmos sabendo o que foi que se passou lá. Então aqui o coordenador acompanha em sala de aula”.

Percebeu-se que, embora não tenha sido constatada a adoção, pelas escolas e pela SME, de um padrão de acompanhamento dos cursos de formação continuada, bem como dos docentes que participam destes, ela existe e é feita de forma amostral (Canindé e Maracanaú) ou abrangendo a totalidade das escolas (Fortaleza, Sobral e Limoeiro do Norte). Esse acompanhamento é atribuído, em todos os municípios, à equipe escolar (coordenação pedagógica) junto com a supervisão de equipe(s) externa(s) da SME (grupo técnico-pedagógico). O município de Sobral conta, ainda, com a participação de uma equipe de profissionais da ESFAPEGE.

Os conteúdos abordados nas formações estão expostos nos Quadro 3, sendo elaborados: pela SME em Fortaleza e Maracanaú; prioritariamente pela Crede em Limoeiro do Norte e em Canindé; e pela ESFAPEGE, em Sobral. Em todos os municípios, estão presentes as ações formativas com conteúdos ligados às disciplinas curriculares do ensino fundamental e temas que envolvem avaliação, currículo e estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem. Em Limoeiro do Norte e em Canindé, destacam-se conteúdos elaborados pela Crede sobre programas e legislação educacional e direitos e deveres dos servidores.

Quadro 3: Conteúdos abordados nas formações (2018)

| Município | Instituição responsável | Conteúdos | Espaço físico próprio na SME |
|-------------------|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| Fortaleza | SME | Metodologia de Ensino; Currículo; Aprendizagem; Avaliações externas; Planejamento. | Sim |
| Maracanaú | SME | Metodologia de Ensino; Currículo; Aprendizagem; Avaliações externas; Planejamento. | Não |
| Limoeiro do Norte | CREDE | Programas educacionais do governo; Legislação educacional; Direitos e deveres dos servidores. | Sim |
| Canindé | CREDE | Programas educacionais do governo; Legislação educacional; Direitos e deveres dos servidores. | Sim |
| Sobral | SME ESFAPEGE | Metodologia de Ensino; Currículo; Aprendizagem; Avaliações externas; Planejamento. | Não |

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa de campo.

Segundo os entrevistados, embora os conteúdos tratem também de temáticas específicas como psicogênese da escrita, gestão de sala de aula, metodologias de ensino, relações e interfaces das políticas educacionais, o tema dominante diz respeito à avaliação. Sendo assim, a principal característica que norteia estes conteúdos é a busca por conciliar a proposta curricular das escolas às matrizes constituintes das avaliações externas de larga escala, com destaque para os conteúdos da Prova Brasil⁷ e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace)⁸.

Esse fato está associado à forte influência que as políticas de avaliação externa exercem sobre as políticas de âmbito municipal, em especial as estratégias de avaliação educacional e os conteúdos abordados na formação continuada de professores. Entretanto, isso não faz parte somente do contexto cearense, mas de todo Brasil, como esclarece Barreto (2012) quando explica que as interfaces das políticas de avaliação e políticas docentes convergem para a formulação de outro tipo de política, a de avaliação de resultados, que traz implicações ao currículo e às práticas pedagógicas desempenhadas nas escolas de educação básica.

Outra peculiaridade identificada é que, apenas Fortaleza, Limoeiro do Norte e Canindé possuem locais físicos destinados à formação continuada e que estão instalados na SME. Maracanaú e Sobral não dispõem de infraestrutura própria, embora o segundo possua local fixo (ESFAPEGE).

Como identificado e analisado por Gatti (2014), a existência de uma adequada infraestrutura compõe as dificuldades inerentes ao acúmulo de impasses e de problemas historicamente construídos no sistema educacional do Brasil, como a ausência de centros especializados, instituições focadas na formação inicial e continuada de professores. Percebe-se que, apesar da existência de legislação educacional apontando políticas de criação, expansão e fortalecimento da formação continuada de professores, elas são prejudicadas pela ausência de locais exclusivos destinados a proposição de iniciativas de formação, aos quais se somam o insuficiente monitoramento das condições de formação (Gatti, 2014) e a falta de ambientes adequados para implementação de práticas docentes inovadoras.

⁷A Prova Brasil é uma avaliação externa em larga escala, constituinte do Saeb, que tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, com uso de testes padronizados e de questionários socioeconômicos. Recuperado em 22 abril, 2019, de <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>

⁸O Spaace é uma avaliação que busca aferir o desempenho de estudantes do 2º ano e dos 5º e 9º anos em Língua Portuguesa e Matemática, buscando dar subsídios à implementação, à reformulação e o monitoramento de políticas educacionais, que visem à melhoria da qualidade da educação no estado do Ceará. Recuperado em 24 abril, 2019, de <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/>

Quanto à aceitação da formação continuada pelos professores, para além da utilidade na ascensão em planos de cargos e carreira, e associação constante aos resultados dos discentes em avaliações de larga escala, considerou-se a existência ou não da adequação das atividades formativas aos anseios dos docentes, tendo-a como uma atividade que visa ao enfrentamento dos desafios atuais postos à educação (Imbernón, 2009).

Segundo relato dos gestores (secretários e diretores), em Fortaleza, há aceitação por parte da maioria dos professores das escolas de alto e baixo Ideb, havendo preferência pelas formações que acontecem no próprio contexto escolar. Em Maracanaú e em Canindé há, segundo os gestores, o anseio dos docentes de que as formações sejam ministradas por outros profissionais, não necessariamente ligados às SME, e predomina um interesse por participação no planejamento das formações recebidas. Percebe-se que os docentes almejam ver suas sugestões implantadas, e não somente a aplicação de uma formação já pronta, com formatos *standartizados* (Pacheco, 2009) e que desconsidera o local e o contexto de atuação profissional.

Em Limoeiro do Norte, as diretoras escolares apresentaram opiniões divergentes sobre a aceitação das iniciativas de formação pelos docentes. A diretora da escola de alto Ideb relatou que a maioria está satisfeita; a diretora de escola de baixo Ideb enfatizou que existe rejeição por parte de alguns docentes. Essa minoria de professores, que apresenta opinião negativa em relação às atividades formativas concedidas pela equipe técnico-pedagógica da SME, suscita reflexões a partir de um contexto no qual a realidade de trabalho do professor é fortemente influenciada por novas demandas que geram mudanças em sua prática pedagógica.

A identificação da insatisfação dos docentes com as formações que são oferecidas pelas secretarias municipais é encontrada em estudos similares a este, em outros estados do País, a exemplo dos realizados em Santa Catarina, por Bem (2007) e Oliveira e Rios (2011). Ambos compararam as opiniões de professores e gestores escolares (coordenadores pedagógicos) sobre a formação que lhes era direcionada, na perspectiva de efetivar mudanças na prática pedagógica dos participantes, encontrando, assim, convergências e divergências entre as opiniões coletadas. A convergência mais significativa foi o potencial para a mudança da prática pedagógica a partir da participação na formação. Entre as principais divergências, identificaram a resistência dos professores à formação, junto à ausência de discussão com os pares, e a formação acadêmica dos formadores, muitas vezes destoante das áreas de formação dos professores.

Nota-se que, tanto a área de atuação dos formadores como os conteúdos trabalhados durante as formações, influencia diretamente na aceitação ou não dessas iniciativas, por parte dos professores. Portanto, as atividades formativas deveriam evoluir da pura transmissão de informações para um modelo que estivesse fundamentado nos princípios de reciprocidade e de dialogicidade entre os agentes dos órgãos institucionais responsáveis por gerir e supervisionar as ações formativas e os professores da rede municipal, que as recebem (Bem, 2007).

Em Sobral, foi constatado que as iniciativas são bem acolhidas pelos professores. Apesar de os relatos das diretoras de Sobral explicitar a baixa frequência mensal das iniciativas de formação realizadas (uma vez por mês), tanto elas como o secretário municipal de educação defendem o modelo adotado. As diretoras e o secretário relataram o impacto positivo da formação concedida, baseando-se no comportamento expresso pelos professores que dela participam, atestado nos resultados obtidos em avaliações qualitativas, realizadas tanto nas reuniões com a coordenação pedagógica como nas próprias ações formativas realizadas pela ESFAPEGE.

Os achados de pesquisa de Calil e André (2015) em Sobral corroboram com essa boa acolhida e atribuem o sucesso, principalmente, à continuidade das políticas educacionais instituídas pelo município, ou seja, independente do governante eleito, o plano municipal de educação apresenta visão e missão, metas e objetivos a serem alcançados a longo prazo, o que tem proporcionado um trabalho duradouro, com resultados satisfatórios, como a evolução dos indicadores de desempenho nas avaliações externas em larga escala.

No que tange ao incentivo para a formação continuada de professores em nível de pós-graduação, segundo a meta 16 do PNE (Lei nº 13.005/2014), os municípios têm adotado estratégias distintas. Fortaleza reduz a carga horária semanal; Canindé concede afastamento total do docente das atividades laborais, com remuneração, para dedicar-se exclusivamente ao curso de pós-graduação; Sobral realiza parcerias com outras instituições educacionais. Em todos os municípios, ocorre financiamento de uma parcela do valor do curso em instituições privadas e a oferta de bolsas integrais de estudo para realização de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Contudo, tais incentivos não possuem regularidade, atendem um público aquém da demanda atual e não se fazem presentes de maneira concomitante.

Em Fortaleza, a diretora da escola de alto Ideb destaca que, atualmente, o município tem garantido a redução da carga horária para a qualificação dos docentes em cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. No entanto, informa que essa redução não é dada a todos os professores e que as oportunidades para ampliação dos estudos ainda são restritas. Afirma também não conhecer programas de incentivo à pós-graduação promovidos ou apoiados pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, embora reconheça a pauta salarial como principal incentivo a realização de especialização.

O aumento do salário após a obtenção da formação em pós-graduação também foi visto como uma das maiores motivações entre os professores de Maracanaú, sendo citado pelo diretor da escola de menor Ideb:

O incentivo é pelo próprio PCCR (Plano de Cargos, Carreira e Remuneração), que está sendo implantado agora; e pelas leis do município, que você tem um percentual de aumento do seu salário por cada curso desses que você realiza: especialização, mestrado e doutorado. Então o incentivo acaba sendo pelo lado financeiro.

A Lei nº 11.738/2008 estabelece que todos os profissionais do magistério, assim compreendidos os que desenvolvem atividades de docência ou de suporte à docência, devem ser abrangidos pelo plano de carreira e remuneração. Com a aprovação do atual PNE, ficou estabelecido o prazo legal para cumprimento desta exigência. De acordo com a meta 18 deste plano, os entes federados devem

Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014, p. 306).

Essa meta assegura a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica pública em todos os sistemas de ensino. Para efetividade dessa iniciativa, faz-se necessário que esses planos sejam elaborados em consonância com uma política de formação continuada que propicie condições favoráveis de acesso e permanência dos professores da rede municipal em cursos de pós-graduação, visto que são esses cursos que asseguram aos docentes a ascensão (promoção e progressão) funcional e salarial.

O estudo aponta ausência de conhecimento de parte dos gestores sobre os incentivos municipais e algumas dificuldades à obtenção de novas formações pelos professores. Por exemplo, o secretário municipal de educação de Maracanaú reconhece que há uma lacuna na formação continuada, sobretudo, em nível de pós-graduação, que é a falta de periodicidade dos incentivos ofertados por parte do município. Apesar disso, ele afirmou que, de 2.500 professores, menos de 500 não têm especialização, mestrado ou doutorado.

Em Limoeiro do Norte, a secretária e as diretoras informaram que ainda não existem incentivos por parte da SME para que os professores realizem formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Em Canindé, a diretora afirmou não conhecer programas com essa finalidade no município e total ausência de dados sobre a temática. Já a secretária municipal de educação do município canindeense destacou que há a possibilidade de afastamento do docente para cursar pós-graduação e que atualmente existem quatro professores da rede municipal afastados com suas remunerações mantidas.

Em Sobral, os gestores reconhecem a importância da formação em nível de pós-graduação, principalmente por gerar certificação. O secretário municipal de educação citou algumas ações em andamento, inclusive uma parceria com uma instituição estrangeira

Agora a gente ofereceu curso de especialização para professores da rede municipal em áreas como EJA, Geografia, Meio Ambiente, Educação Ambiental. Agora a gente está em parceria com a Universidade de Stanford, dos EUA, lançando um edital para oferecer um curso de especialização nas áreas de Ensino de Matemática e de Língua Portuguesa, voltados para todos os professores da rede. A gente quer uma representação por escola, quantitativo por escola, e a gente acha que vai ser um incentivo importante também, até para evoluir para um possível Mestrado Profissional.

Foi constatado também que Sobral ofertou formação continuada na modalidade de segunda licenciatura. Segundo o Decreto nº 8.752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, a segunda licenciatura visa à adequação docente por meio da oferta de educação superior gratuita para profissionais do magistério que estejam em exercício na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula.

Os depoimentos dos gestores dos cinco municípios apontam para a existência de um quadro de dupla demanda. De um lado, predomina, conforme os secretários municipais de educação, a inserção dos professores em cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*); de outro, encontra-se a maioria dos docentes que, levando-se em conta as normatizações legais vigentes e o Indicador de Adequação da Formação Docente (AFD) do MEC, não têm adequada formação inicial em relação à disciplina que ministram. Assim, as questões atinentes à formação continuada estão fortemente atreladas à formação inicial.

Considerações finais

O estudo procura lançar luzes sobre aspectos relacionados à formação inicial e continuada nos cinco municípios pesquisados. Observando que a formação inicial de nível superior para o quadro docente dos municípios ainda não atende ao que preconiza a legislação, os novos indicadores construídos pelo Inep para a categoria docente revelam contextos de ação docente que apontam para: problemas de adequação da formação docente à disciplina que leciona; entre 1/3 e 1/4 dos docentes trabalhando com número de alunos superior a 50 ou mais, em dois ou mais turnos, em mais de uma escola, atuando em duas ou três etapas da educação básica; professores que, em grande parte, possuem baixa e média-

baixa regularidade na rede escolar, permanecendo menos de três anos na mesma escola, seja devido à natureza da contratação temporária, ou por algum tipo de insatisfação, o que leva à rotatividade no interior da própria rede e aponta para demandas de formação continuada.

O estudo revelou heterogeneidade nas políticas de formação docente das cinco redes municipais de educação. Mesmo havendo um ponto de confluência nas iniciativas de formação, ou seja, conteúdos intrinsecamente ligados às políticas de avaliação e de formação docente, observou-se fatores que as distinguiram.

As confluências dizem respeito à adequação das práticas pedagógicas às avaliações as quais os estudantes são submetidos, no sentido de conciliar a proposta curricular das escolas às matrizes constituintes das avaliações externas de larga escala (Prova Brasil e Spaece), visando contribuir com a melhoria do desempenho dos estudantes nessas e em outros tipos de avaliações, denotando a adoção de “ações educativas” voltadas constantemente para melhoria dos indicadores educacionais.

As distinções dizem respeito a quem propõe as formações e aos mecanismos de acompanhamento adotados por cada secretaria municipal; continuidade e alocação de espaços físicos; aceitação por parte dos docentes e incentivos à pós-graduação. É perceptível a preocupação das secretarias municipais de educação com as ações de formação inicial e continuada, embora, em alguns municípios, façam-se presentes descontinuidades e falta de clareza quanto a critérios, benefícios, mecanismos de acesso, especialmente a cursos de especialização e pós-graduação *stricto sensu*.

Referências

- Barreto, E. S. S. (2012). Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. *Cadernos de Pesquisa*, 42 (147), 738-753. Recuperado em 27 abril, 2019, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742012000300005&script=sci_abstract&tlng=es
- Bem, M. H. (2007). Resistência à Formação Continuada para Professores em Atuação: Relato de Experiência com Professores da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú, SC. *Linhas*, 8(2),46-62. Recuperado em 25 abril, 2019, de <http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1357/1164>
- Biondi, R. L. & Felicio, F. (2007). *Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados do Saeb*. Brasília: Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas Anísio Teixeira. (Série Documental – Textos para discussão). Recuperado em 27 abril, 2019, de <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Atributos+escolares+e+o+desempenho+dos+estudantes+uma+an%C3%A1lise+em+painel+dos+dados+do+Saeb/f6bf15c8-3919-4225-a45b-0ecfc2c51fc9?version=1.2>
- Calil, A. M. G. C. (2014). *A formação continuada no município de Sobral (CE)*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Calil, A. M. G. C. & André, M. E. D. A. (2015). A formação continuada no município de Sobral/Ce. In: Farias, I. M. S., Lima, M. S. L., Cavalcante, M. M. D. & Sales, J. A. M. *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. (pp. 565-576). Fortaleza: EdUECE.
- Candau (org.). (2001). *Magistério: construção cotidiana*. (4a ed.).Rio de Janeiro: Vozes.

- Formosinho, J. (1991). *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016*. (2016). Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília. Recuperado em 06 fevereiro, 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm
- Gatti, B. A. (2014). Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*. 18(57), 24-54. Recuperado em 18 abril, 2019, de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>
- Geglio, P. C. (2015). Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias. *Ensaio: aval. Pol. públ. educ.*, 23(86), 231-257. Recuperado em 19 maio, 2019, de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n86/0104-4036-ensaio-23-86-231.pdf>
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez.
- Imbernón, F.(2010). *Formação continuada de professores*. Lisboa: Porto Alegre: Artmed.
- Inep. (2014a). *Nota Técnica nº 020/2014*. Recuperado em 28 maio, 2019, de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/nota_tecnica_indicador_de_adequacao_da_formacao_do_docente_da_educacao_basica.pdf
- Inep. (2014b). *Nota Técnica nº 039/2014*. Recuperado em 28 maio, 2019, de http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/do_cente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf
- Inep. (2015). *Nota Técnica CGCQTI/DEED/INEP nº 11/2015*. Recuperado em 28 maio, 2019, de http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/do_cente_regularidade_vinculo/nota_tecnica_indicador_regularidade_2015.pdf
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília. Recuperado em 27 abril, 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos/2011-2014/2014/lei/113005.htm
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Recuperado em 10 março, 2019, de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
- Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Recuperado em 10 março, 2019, de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília. Recuperado em 10 março, 2019, de http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L5692.htm
- Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. (2008).Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília. Recuperado em 15 janeiro, 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos/2007-2010/2008/lei/11738.htm

- Boni, V. & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2(1), 68-80. Recuperado em 17 setembro, 2019, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>
- Nunes, A. I. B. L. (2002). Políticas educacionais e formação docente: desafios e dilemas no Estado do Ceará. *Anais da 25ª Reunião anual da ANPED*. Caxambu, MG, Brasil.
- Oliveira, J. A. & Rios, M. P. G. (2011). O processo de formação continuada de professores da rede municipal de ensino do município de Fraiburgo – SC: perspectivas de mudanças das práticas pedagógicas. *Anais do X Congresso Nacional de Educação*. Curitiba, PR, Brasil.
- Petruci, M. G. R. M. (1994). Cefam - Uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau. *Paidéia*, 6, 9-25. Recuperado em 17 março, 2019, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1994000100002
- Pacheco, J. A. (2009). Formação inicial e continuada: a articulação fragmentada. *Revista Educação e Cidadania*, 11(11), 85-98. Recuperado em 12 abril, 2019, de <https://seer.uniriter.edu.br/index.php?journal=educacaoecidadania&page=article&op=view&path%5B%5D=447>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. (5a ed.). Porto Alegre: Penso.
- Saviani, D. (1998). *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por outra política educacional*. Campinas: Autores Associados.
- Silva, R. A. & Meyer, P. (2015). A Genesis da formação continuada de professores no Brasil: um resgate histórico. *Anais do XII Congresso Nacional de Educação*. Curitiba, PR, Brasil.

Recebido: 06/05/2019

Aceito: 23/09/2019

Publicado: 06/12/2020

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final a ser publicada.