



ANÁLISE DAS METAS DO PNE RELACIONADAS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NO MUNICÍPIO DE PALMAS

Joyce Duailibe Laignier Barbosa Santos*

Vania Maria de Araújo Passos **

Maria José de Pinho ***

RESUMO

Este artigo pretende discutir a respeito da formação continuada de professores a partir de 3 das 20 metas do PNE, relacionando os dados do município de Palmas, do estado do Tocantins e do Governo Federal. São discutidas as metas 14 - Pós-graduação, 15 - Formação de Professores e 16 - Formação continuada e pós-graduação de professores. Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica à luz de diversos autores. Nas análises e discussões, foram comentados dados retirados do Observatório PNE, a nível nacional, estadual e municipal. Posteriormente foram descritos os principais planos e propostas de formação continuada no município de Palmas/TO.

PALAVRAS-CHAVE: formação continuada; Plano Nacional de Educação; práticas docentes; educação; docência.

ABSTRACT

This article pretends to discuss about the continuous training of teachers from 3 of the 20 objectives of PNE, relating the data of the municipality of Palmas, the state of Tocantins and the Federal Government. The goals discussed are: 14 – post-graduation; 15 – teacher training, and 16 – continuing education and post-graduation on teachers. Initially a bibliographic research was carried out in the light of several authors. In the analyzes and discussions, data were commented on from the PNE Observatory, at national, state and municipal level. Subsequently, the main plans and proposals for continuing training in the municipality of Palmas/TO were described.

KEYWORDS: continuing education; National Education Plan; teaching practices; education; teaching.

* Gestora pública na Universidade Federal do Tocantins (UFT). eduailibe@gmail.com

* Professora Doutora do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação na Universidade Federal do Tocantins – UFT. vaniapassos@uft.edu.br

* Professora Doutora do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação na Universidade Federal do Tocantins – UFT. mjpson@uft.edu.br

Introdução

Nossa sociedade passa por mudanças constantes em um ritmo acelerado. Nesse contexto, dentro do âmbito educacional surgem novas exigências (SILVA, 2000). O impacto das transformações sociais acabou por modificar o papel da escola e dos professores. A educação é ainda percebida como base para uma sociedade democratizada. Mas o papel do docente foi se modificando. O profissional que trabalha com educação deve ser flexível, capaz de agregar conhecimentos de diferentes áreas e interligar as facetas do ensino com as demandas e realidade dos alunos (LIBÂNEO, 2011).

A formação inicial e continuada são componentes essenciais da profissionalização do professor, e necessitam ser constantemente reconfiguradas, a fim de proporcionar melhorias na qualidade da educação em todos os âmbitos (MELLO, 2000). A formação continuada surge como uma proposta capaz de relacionar ensino e trabalho, direcionando o docente para o desenvolvimento de habilidades específicas essenciais para o exercício da profissão contextualizada (FERREIRA E SANTOS, 2016).

Este artigo pretende discutir a respeito da formação continuada de professores a partir de 3 das 20 metas do PNE, relacionando os dados do município de Palmas, do estado do Tocantins e do Governo Federal.

Formação continuada: conceitos e contextos

Desde a década de 1980 a formação de professores se tornou um assunto muito discutido no Brasil. A formação inicial em nível superior passou a configurar-se como fator necessário, mas não suficiente para a garantia da qualidade do ensino e do desenvolvimento docente. As reflexões no campo educacional incluem a formação

inicial e continuada, a profissionalização docente, as políticas educacionais, a história da formação de professores e os saberes e aprendizagem docentes (ARAÚJO, ARAÚJO E SILVA, 2015). Este artigo está voltado à discussão sobre formação continuada de professores. De acordo com Nunes (2001) a discussão em torno do desenvolvimento do professor, levando em consideração sua realidade educativa e suas percepções pessoais, profissionais e organizacionais surgiu em oposição ao movimento anterior, que definia a profissão docente apenas por um conjunto de normas, técnicas e competências e que defendia a separação entre o pessoal e o profissional.

A formação continuada é entendida como um processo permanente e contínuo de aperfeiçoamento que deve ser realizado após a formação inicial. Nesse sentido, é um dos “pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionada pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança” (CHIMENTÃO, 2009, p. 3). Partindo desse pressuposto, Ferreira e Santos (2016, p. 3) também afirmam que a formação continuada é “o tipo de formação em que o sujeito tem a possibilidade de obter novos conhecimentos, analisar e refletir sobre sua prática profissional. É o momento no qual se podem construir e ressignificar conhecimentos, crenças, valores e atitudes sobre a profissão”. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), em seu documento “Referenciais para a Formação de Professores”, fica definido que

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe. (BRASIL, 1999, p. 70)

Irigon (2005) afirma que a formação continuada defendida atualmente está baseada principalmente no perfil do profissional docente que se busca como ideal: o professor reflexivo. Ou seja, busca-se um profissional capaz de repensar o conhecimento, de trocar experiências, de trabalhar com o coletivo valorizando o individual, de refletir sobre sua própria prática e sobre a realidade na qual está inserido, estabelecendo uma relação de aprender e ensinar no processo formativo.

Sendo assim, a formação continuada deve ser significativa para o professor, e impactar em seu desenvolvimento profissional: trazendo novas reflexões, críticas e modos de fazer educação, atualizando a respeito de novos métodos e tecnologias; e interferir também no âmbito escolar: amadurecendo o professor para que aprenda a envolver o aluno no processo de aprendizagem, compartilhando o conhecimento de modo a tornar-se facilitador, enquanto o aluno se torna participante ativo (LIBÂNEO, 2011; NUNES, 2001).

A ressignificação do trabalho docente

A formação continuada surgiu como uma recomendação de atualização contínua e reflexão crítica, baseado no contexto histórico atual, de novas informações e grandes transformações e mudanças em curtos períodos. Mas não existe apenas um método para alcançar a melhoria do ensino, e nessa conjuntura o professor precisa refazer sua prática, considerando aspectos relativos ao seu local de trabalho e à sua experiência pessoal; considerando também o aluno como participante ativo do processo de ensino (CHIMENTÃO, 2009). A nova forma de pensar o professor e a docência surgem de um movimento contrário à transmissão de conhecimento pronto e de mensuração da eficácia do docente. Essa nova abordagem incentiva e enfatiza a base de conhecimento considerando os saberes da experiência (NUNES, 2001).

Irigon (2005) afirma que a formação continuada surge como proposta de intervenção com intenção de atender às necessidades de atualização progressiva dos professores, visto que as informações e saberes estão em constante transformação.

Nunes (2001, p. 27) aponta que o docente, em sua trajetória profissional, “constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais”. Libâneo (2011) acredita que o professor não está perdendo espaço na escola, mas que é um ator essencial e indispensável para o desenvolvimento dos alunos e de uma educação de qualidade. A respeito dessa assertiva, o autor afirma que

Professores são necessários, sim. Todavia, novas exigências educacionais pedem um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender,

competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 2011, p. 12).

A partir do trecho acima, podemos afirmar que o trabalho docente está sendo reformulado e reconstruído. Libâneo (2011) propõe dez novas atitudes que devem ser adotadas pelos docentes diante desse processo de ressignificação. A primeira atitude é entender o aluno como participante ativo do processo de aprendizagem. A transmissão de informações não é suficiente, e o professor deve assumir um papel de facilitador e mediador do ensino; a segunda atitude diz respeito a necessidade de superar a fragmentação e efetivar a educação interdisciplinar, na qual sejam consideradas as diferenças de aprendizagem, as habilidades e dificuldades dos alunos e professores e a integração entre as diferentes disciplinas e conhecimentos; a terceira atitude está relacionada à ampliação do conhecimento e desenvolvimento de estratégias do “ensinar a pensar, ensinar a aprender e aprender” (LIBÂNEO, 2011, p. 15).

A quarta atitude a ser adotada pelos docentes é o incentivo à reflexão crítica dos alunos, apoiando a educação voltada ao pensamento e à construção de conhecimento, ao invés das práticas repetitivas de acumulação e memorização. A quinta atitude é “assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa”. A sexta atitude está relacionada a inclusão de novas tecnologias no espaço escolar, reconhecendo-as e utilizando-as para aprimorar o ensino (LIBÂNEO, 2011, p. 17).

A sétima atitude proposta pelo autor é o respeito às diferenças e à diversidade cultural no contexto escolar. A oitava é a necessidade de formação continuada e atualização nos níveis científicos, técnicos e culturais. A nona atitude está relacionada à importância dos aspectos afetivos. Trabalhar a dimensão afetiva na formação do ser humano é essencial para promover uma aprendizagem significativa. A décima e última atitude diz respeito ao desenvolvimento de um comportamento ético do profissional e capacidade de orientação aos alunos em relação aos valores pessoais, à vida, ao meio ambiente, às relações humanas e a si mesmos (LIBÂNEO, 2011).

A noção de desenvolvimento profissional traz consigo a ideia de evolução e de continuidade (superando a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores), assim como pressupõe a valorização dos aspectos contextuais, organizacionais e orientados para a mudança, numa tentativa de superação do caráter individualista

nas atividades de formação continuada, colocando a ênfase na dimensão participativa (ativa) dos professores (ROSSI E HUNGER, 2012, p. 927).

Nesse mesmo sentido, D'Ambrosio (2017) também defende que o professor deve ser capaz de desenvolver estratégias da ação educativa, que irão proporcionar aos alunos a aquisição de conhecimentos e também a capacidade de viver em comunidade, de respeitar os outros, de fazer e ser, reconhecendo a importância do individual, do coletivo e da cidadania.

O Plano Nacional de Educação – PNE

No Brasil não existia um sistema nacional de conteúdos e avaliações padronizado, o que dificultava a mensuração de metas e objetivos. A discussão sobre o desenvolvimento de um Plano de Educação surgiu na década de 30, quando intensificou-se a percepção de que a educação poderia fortalecer o país e minimizar os problemas financeiros e sociais. A partir dessa premissa, foi criado em 1930 o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, objetivando fortalecer o movimento educacional. Em 1931 foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), com o intuito de formatar um Plano Nacional de Educação que atendesse às especificidades de todo o país, considerando sua extensão e as regionalidades. O PNE foi pensado e discutido, mas faltou efetividade na aplicação prática, e em 1937 aconteceu o golpe político que instaurou o Estado Novo, e a proposta educacional ficou esquecida (VIEIRA, RAMALHO E VIEIRA, 2017).

Somente em 1961, por meio da Lei 4.204/1961, foi possível retomar o PNE e desenvolver um documento com metas que seriam válidas por oito anos a partir de 1962. No entanto, em decorrência da ditadura militar, iniciada em 1964, o PNE foi modificado e se tornou uma proposta regionalizada e enfraquecida, deixando de ser responsabilidade federal e de receber subsídios financeiros. A educação no Brasil não se desenvolveu voltada para a formação humana, mas focada no mercado de trabalho e na economia. Mesmo após o fim da ditadura militar, o sistema educacional brasileiro manteve esses moldes. Em 1996 as discussões a respeito da unificação de metas e objetivos para a educação nacional se fortaleceu e o PNE foi regulamentado (VIEIRA, RAMALHO E VIEIRA, 2017).

O Plano Nacional de Educação é uma exigência constitucional regulamentado pela Lei nº 9394/96, promulgado pela lei nº 10.172/2001 e definido pela Emenda Constitucional nº 59/2009. Esse documento serve como referência para estados e municípios na elaboração de planejamentos educacionais, considerando um período de dez anos. O PNE é uma proposta que visa a articulação entre as diferentes esferas de governo, objetivando otimização de recursos, efetividade nos resultados e ampliação da qualidade do ensino. “É fundamental que se desenvolva uma concepção sistêmica de gestão no território e que se definam formas de operacionalização, visando à garantia do direito à educação onde vive cada cidadão”, superando a visão fragmentada do sistema de ensino (BRASIL, 2014, p. 14).

De acordo com a Lei nº 13.005/2014, o PNE possui dez diretrizes, a saber: 1 - erradicação do analfabetismo; 2 - universalização do atendimento escolar; 3 - superação das desigualdades educacionais; 4 - melhoria da qualidade do ensino; 5 - formação para o trabalho; 6 - promoção da sustentabilidade socioambiental; 7 - promoção humanística, científica e tecnológica do País; 8 - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; 9 - valorização dos profissionais da educação; e 10 - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. Já as metas totalizam vinte propostas, e estão divididas em quatro grandes grupos:

O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior (BRASIL, 2014, p. 9).

O PNE elencou vinte metas educacionais para serem desenvolvidas no Brasil durante o período de 2014 a 2024. Apresenta-se aqui o principal foco de cada uma delas: 1 - Educação Infantil; 2 - Ensino Fundamental; 3 - Ensino Médio; 4 - Educação Especial/Inclusiva; 5 – Alfabetização; 6 - Educação integral; 7 - Aprendizado adequado na idade certa; 8 - Escolaridade média; 9 - Alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos; 10 - EJA integrada à Educação Profissional; 11 - Educação Profissional; 12 - Educação Superior; 13 - Titulação de professores da

Educação Superior; 14 - Pós-graduação; 15 – Formação de Professores; 16 - Formação continuada e pós-graduação de professores; 17 - Valorização do professor; 18 - Plano de carreira docente; 19 - Gestão democrática; 20 - Financiamento da Educação.

Este trabalho não tem a intenção de desenvolver e explicar cada meta proposta pelo PNE, mas de refletir acerca das metas relacionadas com a formação continuada de professores, assunto desenvolvido nas metas 14, 15 e 16 do PNE.

Metodologia

Esse artigo propõe apresentar dados a respeito da formação continuada de professores, analisando 3 das 20 metas do PNE, relacionando dados disponíveis no Observatório da Educação do município de Palmas, do estado do Tocantins e do Brasil.

Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica descritiva a respeito da temática principal. De acordo com Marconi e Lakatos (2017) esse método não prevê interferências do pesquisador, mas objetiva o estudo, análise, registro e interpretação dos fatos, baseado em documentos, pesquisas e estudos de outros autores. A abordagem é quantitativa, visto que a proposta é trazer dados referentes à formação de professores, utilizando-se de técnicas estatísticas para a coleta de informações e discussão dos resultados (GERHARDT E SILVEIRA, 2009).

A intenção não é trabalhar todas as Metas do PNE, mas àquelas referentes à formação docente, assunto contemplado nas metas 14, 15 e 16 da Política Nacional de Educação. A proposta é comparar dados do município, estado e nação e apresentar informações e reflexões a respeito da formação continuada em Palmas.

Análises e discussões

Análises das metas do PNE: relação entre município, estado e nação

O PNE é, como dito anteriormente, uma proposta que envolve as diferentes esferas governamentais objetivando o desenvolvimento e melhoria da educação em todo território nacional.

Sabemos que a busca pela equidade e pela qualidade da educação em um país tão desigual como o Brasil é uma tarefa que implica políticas públicas de Estado que incluam uma ampla articulação entre os entes federativos. Vivemos atualmente um momento fecundo de possibilidades, com bases legais mais avançadas e com a mobilização estratégica dos setores públicos e de atores sociais importantes neste cenário. É possível realizar um bom trabalho de alinhamento dos planos de educação para fazermos deste próximo decênio um virtuoso marco no destino do nosso País (BRASIL, 2014, p. 6).

Pensando nessa perspectiva e entendendo a importância da participação ativa de governos, organizações e da população, foi lançado em 2013 o site “Observatório PNE”. É um programa de monitoramento, controle e acompanhamento que apresenta as metas propostas do PNE e a atualização dos indicadores em cada estado e município, além de análises e notícias relacionadas à educação (BRASIL, 2013). Os dados atualizados contam com informações até o ano de 2016.

O presente trabalho focou-se na temática da formação continuada de professores, e por isso trabalhamos com 3 das 20 metas que são direcionadas a esse assunto, que são as metas 14, 15 e 16. A intenção é fazer uma correlação entre a meta e os dados apresentados no Observatório PNE, a nível nacional, estadual e municipal.

A meta 14 é voltada à pós-graduação e objetiva “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores” (BRASIL, 2014, p. 46). Os dados disponíveis no Observatório PNE referentes ao ano de 2016 encontram-se na tabela abaixo.

Tabela 1 – Meta 14: pós-graduação

Número de mestres titulados (2016)	
Brasil	54.924
Tocantins	272
Palmas (TO)	Não possui dados
Número de doutores titulados (2016)	
Brasil	18.625
Tocantins	32
Palmas (TO)	Não possui dados

Fonte: Observatório PNE/Geocapes

É importante ressaltar que a meta a nível nacional para 2024 de mestres titulados é de 60.000, e considerando os dados apresentados na tabela, 91,5% já foi alcançada. Com relação ao número de doutores titulados no Brasil, a meta é de 25.000. Até o ano de 2016 havia 18.625 doutores, totalizando 74,5% da meta a ser alcançada.

No Tocantins, conforme mostra o quadro, existiam em 2016 um total de 272 mestres titulados, sendo 152 advindos de mestrados acadêmicos, e 120 de mestrados profissionais. O número de doutores no mesmo ano foi de 32. Os dados do município de Palmas não foram disponibilizados pelo Observatório PNE, e não foi possível localizar essa informação em nenhum outro banco de dados, impossibilitando maiores discussões a respeito dessa meta.

Entre 2004 a 2016 houve um aumento significativo do número de mestres no Brasil, passando de cerca de 27 mil para mais de 54 mil. Desse modo, acredita-se que a meta pode ser atingida e até mesmo superada. É importante ressaltar que embora os números sejam expressivos, comparado a outros países, o Brasil ainda possui baixo investimento e incentivo à qualificação. Por isso, a meta 14 define quinze estratégias de incentivo à qualificação, que incluem, por exemplo, a expansão do incentivo às pós-graduações, o fomento à pesquisa por meio da integração entre CAPES e agências estaduais, a ampliação de ofertas de programas de pós-graduação *stricto sensu*, a expansão do financiamento estudantil e das ofertas de cursos de Educação à Distância, o incentivo a grupos de pesquisa e programas de intercâmbio entre outras (BRASIL, 2014).

Proporcionalmente, há ainda poucos mestres e doutores em nosso país, e a mudança desse cenário é um desafio a ser conquistado, por meio do aumento de oferta de cursos, aumento de vagas nas instituições públicas, fomento ao ensino e incentivo à qualificação profissional (BRASIL, 2014).

Na tabela abaixo, apresentamos os dados coletados no site Observatório PNE, sobre a meta 15 do PNE, voltada à formação de professores, que visa

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 48).

Tabela 2 – Meta 15: formação de professores na Educação Básica

Porcentagem de professores com curso superior na educação básica (2016)	
Brasil	77,5
Tocantins	
Rede Federal	98,7
Rede Estadual	91,8
Rede Municipal	71,5
Palmas (TO)	
Rede Federal	99,4
Rede Estadual	98,1
Rede Municipal	71,9

Fonte: Observatório PNE

No Brasil, até 2016, 77,5% dos professores da educação básica (Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio) possuem curso superior, e 22,5% não possuem. A meta proposta no PNE é que até 2024 seja atingido 100%. Os dados apresentados no Tocantins e em Palmas nas redes federal e estadual apontam para um alto índice de docentes com curso superior, enquanto na rede municipal, estado e município apresentam 71,5% e 71,9%, respectivamente. Essa primeira tabela avalia apenas a porcentagem de professores com curso superior na educação básica, enquanto as tabelas a seguir apresentam dados mais detalhados da porcentagem de professores no ensino fundamental e médio que possuem curso superior compatível com a área em que lecionam.

Tabela 3 – Meta 15: formação de professores que lecionam no Ensino Fundamental

Porcentagem de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental que possuem formação superior na área em que lecionam (2016)	
Brasil	46,9
Tocantins	
• Formação compatível com todas as disciplinas que leciona	27,9
• Formação compatível com pelo menos uma das disciplinas que leciona	19,3
• Sem formação compatível com qualquer disciplina que leciona	52,8
Palmas (TO)	
• Formação compatível com todas as disciplinas que leciona	46,0
• Formação compatível com pelo menos uma das disciplinas que leciona	22,3
• Sem formação compatível com qualquer disciplina que leciona	31,7

Fonte: Observatório PNE

A meta definida pelo PNE é que 100% dos professores do Ensino Médio possuam formação superior na área em que atuam até 2024. No entanto, até o ano de 2016, apenas 46,9% dos docentes se enquadram nessa realidade. No Tocantins esse dado é ainda mais preocupante, visto que apenas 27,9% dos docentes possuem formação numa área compatível com as disciplinas que leciona, ficando 52,8% enquadrados no grupo sem formação compatível com qualquer disciplina que leciona.

Em Palmas, a realidade é um pouco melhor, mais ainda preocupante: 46% possuem formação compatível com todas as disciplinas que leciona, enquanto 31,7% não possuem formação relacionada às disciplinas com as quais trabalha.

Tabela 4 – Meta 15: formação de professores que lecionam no Ensino Médio

Porcentagem de docentes do Ensino Médio que possuem formação superior na área em que lecionam (2016)	
Brasil	54,9
Tocantins	
• Formação compatível com todas as disciplinas que leciona	33,1
• Formação compatível com pelo menos uma das disciplinas que leciona	29,1
• Sem formação compatível com qualquer disciplina que leciona	37,8
Palmas (TO)	
• Formação compatível com todas as disciplinas que leciona	47,3
• Formação compatível com pelo menos uma das disciplinas que leciona	19,8
• Sem formação compatível com qualquer disciplina que leciona	32,8

Fonte: Observatório PNE

Conforme apresentado na tabela, a porcentagem de docentes do Ensino Médio que possuem formação superior na área em que lecionam no ano de 2016 no Brasil é de 54,9%. No Tocantins, essa porcentagem atinge apenas 33,1%, sendo que 37,8% não possuem formação compatível com qualquer disciplina que lecionam. Em Palmas, os números mostram que 47,3% dos docentes possuem formação vinculada a todas as disciplinas que lecionam, enquanto 32,8% não possuem essa vinculação entre formação e atuação.

Os dados do Tocantins e de Palmas são reflexo da realidade encontrada no Brasil, onde, mesmo após a exigência da apresentação diploma para atuação docente, há um alto índice de profissionais sem formação compatível com as disciplinas as quais são vinculados. A obrigatoriedade da exigência de diploma de nível superior para docentes nas redes públicas e privadas foi fixada para ser cumprida até 2006. Ou seja, a partir desse ano somente profissionais com graduação poderiam participar de concursos e processos seletivos, mas os indicadores só refletem o fato a partir de 2010 (BRASIL, 2014).

A proposta do PNE era que, no prazo de um ano de sua vigência, fosse instituída uma política nacional de formação dos profissionais da educação. Isso infelizmente não ocorreu, mas houve um aumento no incentivo à formação inicial e continuada de professores. Para fortalecer essa proposta, entende-se que “as políticas de formação docente no ensino superior, em especial nas licenciaturas, precisam ser

incrementadas de modo a universalizar esse acesso”. A estratégia é incentivar a formação específica na área em que o docente atua, que é obtida por meio de licenciatura (BRASIL, 2014, p. 48).

A formação do docente é condição fundamental para sua atuação efetiva, em todas as etapas e modalidades, visto como requisito indispensável para o exercício profissional no ambiente escolar e em outros sistemas de ensino, mas, “para que aconteça um ganho de qualidade na formação do professor – seja ela inicial ou continuada – é preciso que a Educação Básica entre na agenda de prioridade das universidades” (BRASIL, 2013, p. 15).

A proposta do PNE de uma política específica para formação de profissionais da educação não se concretizou, e é ainda uma meta que exigirá grandes esforços colaborativos dos diversos entes da federação. A mudança é necessária, principalmente porque “os currículos das licenciaturas pouco tratam das práticas de ensino e são distantes da realidade da escola pública. De modo geral, a formação continuada se propõe a tampar os buracos deixados pela inicial” (BRASIL, 2013, p. 15).

A meta 16 está relacionada à pós-graduação e à formação continuada de professores. Propõe “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE”, além de “garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014, p. 51). Apresentam-se abaixo dos dados coletados no site Observatório PNE.

Tabela 5 – Meta 16: pós graduação e formação continuada

Porcentagem de Professores com Pós-Graduação (2016)	
Brasil	34,6
Tocantins	26,3
• Especialização	25,3
• Mestrado	1,2
• Doutorado	0,2
Palmas (TO)	30,1
• Especialização	27,8
• Mestrado	2,6
• Doutorado	0,2
Porcentagem de Professores que participaram de Formação Continuada (2016)	
Brasil	33,3
Tocantins	38,9
Palmas (TO)	38,9

Fonte: Observatório PNE

Referente aos dados de pós-graduação, a meta a ser alcançada até 2014 a nível de Brasil é 50%, sendo que até 2016 o percentual alcançado foi de 34,6%. No Tocantins o percentual de docentes com pós-graduação é de 26,3%, sendo que destes, 25,3% possuem especialização, 1,2% mestrado e 0,2% doutorado. Em Palmas, os dados apontam que 30,1% dos docentes possuem pós-graduação, divididos da seguinte forma: 27,8% com especialização, 2,6% com mestrado e 0,2 com doutorado. Analisando os dados apresentados, pode-se inferir que a maioria dos profissionais da educação com pós-graduação do Tocantins encontram-se fixados em Palmas, além disso, o município apresenta um índice maior de docentes especialistas e mestres.

Com relação a segunda parte da tabela, que se refere à porcentagem de professores que participam de formação continuada, apresenta-se que no Brasil a meta a ser alcançada até 2024 é de 100%, mas a porcentagem em 2016 é de 33,3%, enquanto no Tocantins e em Palmas é de 38,9% em ambos.

A formação continuada é percebida como parte primordial das políticas que propõem melhoria na qualidade do ensino. Isso porque entende-se que a formação inicial possui ainda muitas deficiências e fragilidades, e a formação continuada, por meio de cursos de pós graduação, aperfeiçoamento, capacitação e atualização, serão capazes de suprir as lacunas, desenvolver o profissional e inclui-lo nas novas discussões e estratégias do campo educacional. Nesse sentido, é preciso assegurar uma qualidade mínima dos cursos ofertados em todo âmbito nacional, elevando o padrão da educação e incentivando a valorização e aprimoramento da formação inicial e continuada (BRASIL, 2014).

Planos e propostas de formação continuada no município de Palmas/TO

O município de Palmas é a capital do estado do Tocantins, e foi criado a partir da lei Estadual nº 070 de 26 de julho de 1989. De acordo com o IBGE, a população palmense em 2010 era de 228.332 habitantes. A população estimada em 2017 é de 286.787 habitantes (IBGE, 2018). Dados do Observatório PNE apontam que o número de estabelecimentos de ensino no Tocantins, em 2014, era de 1689, com um total de 18.217 docentes. Em Palmas no mesmo ano estão computados 153 estabelecimentos de ensino e 3.171 docentes (BRASIL, 2014).

A Secretária Municipal de Educação (SEMED) implantou o Programa de Formação dos Profissionais em Educação (PROED), a partir de 2007 no município, para trabalhar a formação continuada em diversos grupos, visando atender às especificações educacionais por meio de palestras, minicursos e oficinas. Para professores do 1º ao 3º ano são realizados anualmente cursos disponibilizados pela Rede Nacional de Formação Continuada do MEC, com foco no estudo em matemática e linguagens. Para professores das séries finais são realizadas capacitações sistematizadas por meio de palestras e oficinas para profissionais de todas as áreas de ensino. Para professores do campo e do meio rural, em 2011 começaram a ser realizadas capacitações, divididas em dois momentos, o primeiro teórico e o segundo prático, que ocorrem anualmente. A perspectiva é de fortalecer a política local de educação do campo, reestruturar a proposta pedagógica baseada na agroecologia e dialogar a respeito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Existem também capacitações específicas para docentes que atuam da Sala de Recursos Multifuncionais, trabalhando com foco no Atendimento Educacional Especializado; e para docentes regentes e auxiliares, para dialogar a respeito de práticas educacionais inclusivas na classe regular, para todas as etapas e modalidades. Anualmente também são disponibilizadas para gestores e professores formações do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, em parceria com o MEC (SEMED, 2012; SEMED, 2018).

Existem alguns outros exemplos de formação ofertados em Palmas no decorrer dos últimos anos. Em 2013 a SEMED realizou capacitação com professores da educação infantil, trabalhando com a temática de conhecimento de mundo e musicalidade. Em 2017 foi realizada uma formação continuada específica com professores das disciplinas diversificadas da rede de ensino (dança, natação, práticas corporais etc), voltada para a valorização da diversidade humana e promoção da troca de experiência dos docentes. Em 2018, a SEMED disponibilizou uma formação continuada para diversos profissionais da rede de ensino, com a temática “Educação em movimento: reflexões e práticas no cotidiano das unidades educacionais de Palmas”, com intenção de trabalhar as diversas áreas do conhecimento e a atuação dos professores da rede municipal (SEMED, 2018).

A SEMED, no decorrer dos últimos anos, tem disponibilizado cursos de pós-graduação em parceria com instituições de ensino. Algumas das possibilidades ofertadas: em 2008, em parceria com a UFT, foi ofertado um curso de pós-graduação em Cidadania e Cultura. Em 2010, em convênio com a UFT, ofertou a pós-graduação em Gerontologia e em História e Cultura da África e História do Negro no Brasil para professores da rede de ensino. Em 2011 foi disponibilizado, por meio da Rede de Formação/MEC, o curso de pós-graduação em Coordenação Escolar para supervisores educacionais. Em 2013 foi ofertado o curso de pós-graduação Lato Sensu de Formação de Gestores Educacionais e em Formação de Professores da Educação Básica com Ênfase em Diretrizes Curriculares, por meio do Programa de Modernização da Gestão em Educação. Em 2017 foi disponibilizado, em parceria com a UFT, o curso de mestrado em Gestão de Políticas Públicas para servidores da Prefeitura de Palmas. Em 2018 foi publicado edital para seleção da 2º turma (SEMED, 2018).

Em 2012 aconteceu a I Conferência Municipal de Educação, através da qual foi criado um documento de referência para o Plano Municipal de Educação de Palmas pela Secretária Municipal de Educação em parceria com outras instituições. Em 2015 foi criado o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025, com a proposta de execução de 20 metas voltadas à melhoria da qualidade do ensino no município (SEMED, 2018).

A partir das propostas descritas acima, é possível afirmar que existe no município de Palmas um incentivo à formação continuada e ao desenvolvimento dos professores. Apesar dos avanços, muitas propostas de formação possuem ainda um caráter fragmentado que não contempla a educação ampliada de forma interdisciplinar não atende às necessidades dos professores. Repensar a formação inicial e continuada requer uma constante reflexão sobre a prática e os novos modos de fazer a educação (ROSSI E HUNGER, 2012; SILVA, 2013).

Considerações Finais

A proposta deste artigo foi discutir a respeito da formação continuada de professores a partir de 3 das 20 metas do PNE, relacionando os dados do município de Palmas, do estado do Tocantins e do Governo Federal.

A discussão apresentada trouxe conceitos e contextos da formação continuada no Brasil, além da percepção da importância da ressignificação do trabalho docente nos dias atuais, a partir de um estudo bibliográfico. Foram trabalhadas também questões referentes ao Plano Nacional de Educação, principalmente no que se refere às metas relacionadas à formação docente. Posteriormente realizou-se uma relação entre dados do município, estado e nação, a partir de informações coletadas no site Observatório PNE.

Por meio dos documentos estudados e dados apresentados é possível inferir que os cursos, capacitações e especializações que se enquadram como formação continuada têm crescido no Brasil, resultando em profissionais mais qualificados, melhoria da qualidade da educação e valorização dos saberes docentes adquiridos por meio da experiência.

Até pouco tempo atrás, a proposta de formação continuada objetivava unicamente a transmissão de conhecimento de maneira eficaz, de modo a ensinar o docente a atuar em sala de aula. Na realidade atual, a proposta se foca no processo participativo de reflexão coletiva, considerando as diferenças regionais e os saberes da experiência (NUNES, 2001).

Uma problemática constante e que precisa ser sanada é a transformação da formação continuada em um processo efetivamente contínuo, e não segmentado e pontual. A formação continuada deve acontecer frequentemente e abordar os principais anseios e problemas encontrados pelo professor na atuação em sala de aula, além de trabalhar questões voltadas às inovações tecnológicas, reflexões sobre a prática docente e novos modos de fazer a educação. Somente assim será possível efetivar o desenvolvimento profissional. A formação de professores em toda sua extensão deve levar em consideração também o principal indivíduo envolvido nessa relação: o aluno, que passa a ser um participante ativo no processo de escolarização (ROSSI E HUNGER, 2012).

A formação continuada, como base para uma educação de qualidade, deve pautar-se na vivência dos docentes e na troca de experiências que se configurem como práticas formativas de sucesso, valorizando a construção de saberes que se dão no processo de aprendizagem e vinculando as dimensões prática e teórica (ROSSI E HUNGER, 2012).

Referências

- ARAÚJO, C. M.; ARAÚJO, E. M.; SILVA, R. D. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana, In: *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan.-abr., 2015
- BRASIL. *Lei nº 13.005/2014*. Aprova o Plano nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Ministério da Educação. Brasília, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. MEC/ SASE, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a Formação de Professores*. Brasília: SEF/ MEC, 1999.
- BRASIL. Movimento Todos pela Educação. Observatório PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Brasil, 2013/2014.
- CHIMENTÃO, L. K. O Significado da Formação Continuada Docente. In: *4º CONPEF – Congresso do Norte Paranaense de Educação Física Escolar*. Universidade Federal de Londrina, 2009.
- D'AMBROSIO, U. Educação para uma civilização ameaçada. In: SUANNO, M. V. R. (Org.). *Caminhos Arados para Florescer Ipês: complexidade e transdisciplinaridade na educação*. Palmas: EDUFT, 2017.
- FERREIRA, J. S.; SANTOS, J. H. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. In: *Cad. Pes., São Luís*, v. 23, n. 3, set./dez. 2016.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. 1 20 p. Disponibilidade em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2018.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Panorama do Tocantins e de Palmas*. IBGE, 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/palmas/panorama>>. Acesso em: 22/08/2018.
- IRIGON, O. C. G. B. Práticas Formativas, Formação Continuada e Profissionalidade Docente. In: GUIMARAES, V. S. (Org). *Formação e Profissão Docente: cenários e propostas*. Goiás: PUC, 2005.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 8º ed. Atlas, 2017.
- MELLO, G N. *Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Uma (Re)Visão Radical*. São Paulo Em Perspectiva, 14(1) 2000.
- NUNES, C. M. F. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001.
- ROSSI, F.; HUNGER, D. A Formação Continuada de Professores: entre o real e o “ideal”. In: *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 8211113, out./dez. 2012.
- SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED). *Documento de Referência: Plano Municipal de Educação de Palmas - uma construção participativa, democrática e dialógica*. Palmas: SEMED, 2012.
- SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED). *Prefeitura de Palmas*. Informações disponíveis em <<http://www.palmas.to.gov.br/>>. Palmas: SEMED, 2018.
- SILVA, A. M. C. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. In: *Educação & Sociedade*, ano XXI, no 72, Agosto/2000.
- SILVA, M. E. Formação Docente: um olhar para as escolas do campo de Palmas – TO. In: *XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, EDUCERE, 2013.
- VIEIRA, J. J.; RAMALHO, C. C.; VIEIRA, A. L. C. A Origem do Plano Nacional de Educação e Como ele Abordou as Questões de Gênero. In: *RPGE – Revista online de Política e Gestão Educacional*, v.21, n.1, p.64-80, 2017