

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

LUÍS FELIPE SALES

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E
VALORIZAÇÃO DOCENTE- FATOS E DESAFIOS**

UBERLÂNDIA

2020

LUÍS FELIPE SALES

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E
VALORIZAÇÃO DOCENTE- FATOS E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão em Educação

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lázara Cristina da Silva

UBERLÂNDIA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S163p
2020 Sales, Luís Felipe, 1991-
Política de formação continuada em educação especial e valorização docente- fatos e desafios [recurso eletrônico] / Luís Felipe Sales. - 2020.

Orientadora: Lázara Cristina da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.3045>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Silva, Lázara Cristina da, 1967-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 28/2020/738, PPGED				
Data:	Vinte e cinco de agosto de dois mil e vinte	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	16:00
Matrícula do Discente:	11812EDU024				
Nome do Discente:	LUIS FELIPE SALES				
Título do Trabalho:	"POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E VALORIZAÇÃO DOCENTE - fatos e desafios"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: RAÍZES E DILEMAS NA PRÁTICA ESCOLAR"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Sinara Pollom Zardo - UNB; Vilma Aparecida de Souza - UFU e Lazára Cristina da Silva - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Lazára Cristina da Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&codigo_verificador=2215710&codigo_crc=C1AA8744&hash_download=c2b7cc6d5091d7b5c7a52cb358d5a042141c4c8d... 1/2

20/10/2020

SEI/UFU - 2215710 - Ata de Defesa - Pós-Graduação

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Lazara Cristina da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/08/2020, às 16:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vilma Aparecida de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/08/2020, às 16:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **SINARA POLLOM ZARDO, Usuário Externo**, em 25/08/2020, às 16:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2215710** e o código CRC **C1AA8744**.

*Dedico esta pesquisa a todos os profissionais do magistério do Brasil.
Em especial, àqueles que atuam na Educação Básica.*

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria, pelo constante apoio em todas as áreas da vida.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por ter financiado esta pesquisa.

À Professora Doutora Lázara Cristina da Silva, pelas orientações e por ter me acolhido no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão (Gepepes).

A todos os amigos que fiz durante o Mestrado.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado, vinculada à Linha de Pesquisa “Estado, Políticas e Gestão da Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), se configurou como um recorte de uma pesquisa macro realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão (GEPEPES) da mesma universidade. Neste estudo, abordamos os desdobramentos da formação continuada na valorização docente. Buscamos compreender os desdobramentos do curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos), oferecido pela UFU em nove edições, de 2009 a 2015, no tocante à valorização dos professores que dele participaram. É um estudo qualitativo, de natureza básica, de objetivos e procedimentos exploratórios, cuja análise de dados foi realizada utilizando o critério semântico de categorização (categorias temáticas) da Análise de Conteúdo, considerando as categorias: condições de participação desses profissionais no referido curso; os desdobramentos da realização dessa formação em seus planos de cargos, carreira e salários; a percepção desses professores quanto à sua valorização mediante formação continuada. Foi possível identificar que: a) a maioria desses profissionais realizou as atividades do curso fora de seu horário de trabalho, em suas próprias casas, em horários de descanso, o que tornou a participação nessa formação um fator de intensificação do trabalho docente; b) para a maioria, a participação no curso não proporcionou progressão na carreira, sendo que essa falta de contribuição do curso em relação aos planos de carreira, em grande proporção, se configurou como um descumprimento do que é estabelecido nos dispositivos legais da educação brasileira sobre a valorização docente; c) foi possível perceber que a maior parte se considerava valorizada pelos cursos que realizava, pelo fato de alcançar mais conhecimento e não por aspectos de fato relacionados à valorização na carreira. Portanto, tal percepção demonstrou uma desarticulação entre as políticas de formação continuada e a valorização docente, o que reflete a lógica neoliberal de esvaziamento dos direitos dos cidadãos.

Palavras-chave: políticas públicas educacionais; formação continuada; valorização docente.

ABSTRACT

This master's research, linked to the Research Line “State, Policies and Management of Education” of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia (UFU), was configured as a clipping of a macro research carried out by the Study Group and Research on Policies and Practices in Special Education and Inclusion (GEPEPES) from the same university. In this study, we approach the consequences of continuing education in teacher appreciation. We seek to understand the consequences of the improvement course in Specialized Educational Assistance for Deaf Students (Deaf Students), offered by UFU in nine editions, from 2009 to 2015, with regard to the appreciation of the teachers who participated in it. It is a qualitative study of objectives and exploratory procedures, whose data analysis was carried out using the semantic criteria of categorization (thematic categories) of Content Analysis, considering the categories: conditions of participation of these professionals in the referred course; the consequences of carrying out this training in their job, career and salary plans; the perception of these teachers regarding their appreciation through continuing education. It was possible to identify that: a) the majority of these professionals performed the course activities outside their working hours, in their own homes, during rest hours, which made participation in this training a factor of intensification of teaching work; b) for the majority, participation in the course did not provide career progression, and this lack of contribution from the course in relation to career plans, in a large proportion, was configured as a breach of what is established in the legal provisions of Brazilian education on teacher appreciation; c) it was possible to perceive that most of them considered themselves valued by the courses they took, due to the fact of achieving more knowledge and not due to aspects actually related to career enhancement. Therefore, this perception demonstrated a disconnect between the policies of continuing education and the valorization of teachers, which reflects the neoliberal logic of emptying citizens' rights.

Keywords: educational public policies; continuing education; teacher appreciation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo das pesquisas selecionadas por meio da busca de teses e dissertações na BDTD, utilizando o descritor “Políticas de formação continuada de professores”.....	26
Quadro 2 - Demonstrativo das pesquisas selecionadas por meio da busca de teses e dissertações na BDTD, utilizando o descritor “Valorização docente”.....	30
Quadro 3 - Demonstrativo da pesquisa selecionada por meio da busca de teses e dissertações no Catálogo da CAPES, utilizando o descritor “Políticas de formação continuada de professores”.....	32
Quadro 4 - Demonstrativo da pesquisa selecionada por meio da busca de teses e dissertações no Catálogo da CAPES, utilizando o descritor “Valorização docente”.....	33
Quadro 5 - Representação, por gênero, dos participantes das nove edições do curso AEE Surdos, ofertadas pela UFU de 2009 a 2015, ofertadas pela UFU de 2009 a 2015.....	66
Quadro 6 - Representação, por faixa etária, dos participantes das nove edições do curso AEE Surdos, ofertadas pela UFU de 2009 a 2015.....	68
Quadro 7 - Demonstrativo do tempo de serviço no magistério dos professores participantes das nove edições do curso AEE Surdos, ofertadas pela UFU de 2009 a 2015.....	68
Quadro 8 - Demonstrativo do grau de escolaridade dos professores participantes das nove edições do curso AEE Surdos, ofertadas pela UFU de 2009 a 2015.....	69
Quadro 9 - Demonstrativo do horário de participação dos professores no curso AEE Surdos....	71
Quadro 10 - Demonstrativo dos turnos de trabalho dos professores participantes do curso AEE Surdos.....	72
Quadro 11 - Demonstrativo do local de realização das atividades do curso AEE Surdos.....	74
Quadro 12 - Demonstrativo das respostas referentes à pergunta: “sua escola apresentou algum empecilho que lhe dificultou participar do curso AEE Surdos?”.....	77
Quadro 13 - Demonstrativo das respostas referentes à pergunta: “você teve algum momento no trabalho para socializar com os colegas a formação obtida no curso AEE Surdos?”.....	78
Quadro 14 - Demonstrativo das respostas referentes à pergunta: “em algum momento do curso AEE Surdos, você pensou em desistir?”.....	79
Quadro 15 - Demonstrativo das justificativas do desejo de desistência do curso AEE Surdos, durante sua realização.....	80

Quadro 16 - Demonstrativo das respostas referentes à pergunta: “a formação no curso AEE Surdos contribuiu no seu plano de cargos, carreira e salários?”.....	82
Quadro 17 - Demonstrativo do tipo de vínculo profissional dos professores participantes do curso AEE Surdos, oferecido pela UFU de 2009 a 2015.....	83
Quadro 18 - Demonstrativo do vínculo institucional dos professores participantes do curso AEE Surdos.....	85
Quadro 19 - Demonstrativo das respostas referentes à pergunta: “você se sente valorizado(a) pelos cursos de formação continuada que realiza?”.....	87
Quadro 20 - Demonstrativo das justificativas apresentadas para as respostas positivas dadas à pergunta: “você se sente valorizado(a) pelos cursos de formação continuada que realiza?”.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Anped	Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cepae	Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
Faced	Faculdade de Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
Gepepes	Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
Ileel	Instituto de Letras e Linguística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPDL	Língua Portuguesa com Domínio de Libras
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCCR	Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
REE	Rede Estadual de Ensino

RNFC	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Semed	Secretaria Municipal de Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Procedimentos metodológicos	17
Organização do texto	22
1 FORMAÇÃO CONTINUADA E VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: RETRATO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A TEMÁTICA	24
1.1 Busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	25
1.2 Busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	32
2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL	35
2.1 As políticas de formação continuada de professores em dispositivos legais da educação no Brasil.....	38
2.2 A Educação a Distância (EaD) e a lógica capitalista	48
3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	52
3.1 Considerações preliminares sobre a valorização docente	52
3.2 As políticas de valorização docente em dispositivos legais da educação no Brasil	55
4 O CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS SURDOS (AEE Surdos): DESDOBRAMENTOS NA VALORIZAÇÃO DOCENTE	63
4.1 Perfil dos professores participantes do curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos).....	66
4.2 Condições de participação dos professores no curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos).....	70
4.3 Desdobramentos do curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos) nos planos de cargos, carreira e salários dos participantes	81
4.4 A percepção dos professores participantes do curso AEE Surdos quanto à sua valorização mediante a realização de formação continuada	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	96
ANEXO A – QUESTIONÁRIO COMPLETO DA PESQUISA DO GEPEPES/UFU	108
ANEXO B – PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA DO GEPEPES/UFU UTILIZADAS NESTA PESQUISA	110

INTRODUÇÃO

*[...] Quando o espírito se apresenta à cultura científica, nunca é jovem.
Aliás, é bem velho, porque tem a idade de seus preconceitos.
Aceder à ciência é rejuvenescer espiritualmente,
é aceitar uma brusca mutação que contradiz o passado.*
(Bachelard)

Esta dissertação de Mestrado é resultado de uma investigação realizada, de 2018 a 2020, na linha “Estado, Políticas e Gestão da Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Faculdade de Educação – Faced da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Para discorrer acerca da minha identificação com o tema deste estudo, preciso voltar à época da graduação, na qual comecei a ter contato com as políticas públicas educacionais. Em 2014, ingressei no curso de Letras- Língua Portuguesa com Domínio de Libras, o qual é oferecido pelo Instituto de Letras e Linguística - Ileel da Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Esse curso habilita seus egressos para exercerem a função de professores de Língua Portuguesa como primeira língua para ouvintes (L1) e como segunda língua para surdos (L2). Nas disciplinas que compõem o currículo da Letras - LPDL, estudamos questões relacionadas à linguística da Língua Portuguesa, à linguística da Libras, às políticas educacionais dos surdos, à cultura Surda, à identidade Surda etc.

Nesse contexto, chegando ao quinto período do referido curso, somadas ao contato com as políticas de educação de Surdos desde o primeiro período, as leituras da disciplina “Políticas e Gestão da Educação” despertaram meu interesse pelos aspectos externos à sala de aula que exercem influência na Educação, tais como o contexto político, histórico e econômico no qual nos encontramos. Posteriormente, esse interesse me levou à busca por um possível tema que pudesse compor meu projeto de mestrado, o qual deveria ser submetido como requisito para concorrer a uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da UFU, segundo o edital do processo seletivo do mestrado acadêmico que selecionaria os integrantes da turma ingressante em 2018.

Em meio a esses acontecimentos, no ano de 2017, realizei atividades de estágios obrigatórios em algumas escolas públicas de Uberlândia, por meio das quais tive contato direto e constante com os diretores dessas unidades educacionais. Esse contato culminou no levantamento de questões relacionadas à formação desses profissionais e à possível influência que ela exerce sobre suas gestões. Sendo assim, meu projeto de ingresso no PPGEd/UFU, na

linha “Estado, Políticas e Gestão da Educação”, teve como tema a influência da formação continuada na atuação de diretores de escolas públicas de Uberlândia- MG¹.

No entanto, quando ingressei no PPGEd/UFU, me tornei orientando da Professora Doutora Lázara Cristina da Silva e membro do “Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional” (GEPEPES), do qual ela é líder. Esse grupo desenvolve uma pesquisa intitulada “As políticas e as práticas de formação docente: raízes e dilemas na prática escolar”, na qual são analisados os dados referentes a um curso voltado à formação de professores para a escolarização de pessoas surdas. Tal curso, intitulado aperfeiçoamento em “Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos” (AEE Surdos), foi ofertado pela UFU em nove edições, de 2009 a 2015.

Essa formação, em suas primeiras edições, foi ofertada por meio de uma parceria entre o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (Cepae) - da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)² do Ministério da Educação (MEC). Posteriormente, o Gepepes também passou a fazer parte dessa parceria para oferta do referido curso.

É necessário ressaltar que o curso AEE Surdos foi realizado como extensão na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, presente no catálogo de cursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB). O seu objetivo foi oferecer formação continuada a distância para professores de todo o Brasil, que atendiam ou pretendiam atender alunos surdos na modalidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A temática central da pesquisa do Gepepes/UFU, que tem como fonte de dados o curso AEE Surdos, é a interlocução entre a formação de professores em educação especial e a prática docente. Diante disso, pelo fato de ser abrangente o *corpus* de dados coletado por meio de questionário aplicado aos professores que concluíram o referido curso, surgiram outras pesquisas retiradas da pesquisa do grupo, as quais fizeram recortes dos dados disponíveis e abordaram outras temáticas.

É aqui que surge a justificativa de nosso estudo. Tendo em vista essa abrangência do *corpus* de dados coletado na referida pesquisa, em consonância com as orientações da

¹ Sendo assim, inicialmente, aprofundei nos estudos relacionados: à Escola Pública como local de trabalho; às concepções de organização e de gestão escolar; às diferentes formas de eleição de diretores e à formação do diretor escolar.

² As primeiras ofertas do curso foram financiadas e promovidas pela Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP). Em 2011, as atividades da SEESP foram incorporadas à até então SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) que, em 2012, se tornou a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

Professora Doutora Lázara Cristina da Silva, a partir de um recorte, decidimos realizar um estudo sobre os desdobramentos da formação continuada na valorização docente. Essa decisão pautou-se em dois tipos de razões: pessoal e acadêmica.

Quanto à razão pessoal, no decorrer das disciplinas que compõem o currículo do mestrado, da participação no grupo de pesquisa e da realização de outras atividades que a pós-graduação envolveu, foi possível ter contato constante com colegas que exerciam a profissão docente enquanto cursavam o mestrado ou o doutorado. Parte considerável deles se queixava com frequência das mudanças que a realização do curso de pós-graduação trouxe para sua rotina, tendo em vista a conciliação entre a formação continuada, o trabalho nas escolas e a vida pessoal, sendo que alguns relatavam até casos de estresse intenso. Nesse contexto, o contato com esses pós-graduandos, somado à minha participação na pesquisa do Gepepes/UFU, culminou no interesse pelas questões relacionadas aos desdobramentos do curso de aperfeiçoamento em “Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos” (AEE Surdos) na rotina dos professores cursistas, durante a sua realização.

Quanto à razão acadêmica, por meio do levantamento e análise de dissertações e teses que abordam a temática de nosso estudo - que será apresentado na Seção I deste texto-, foi possível perceber que as pesquisas que tratam dos desdobramentos da formação continuada na valorização docente, encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, são pesquisas de âmbito regional, abrangendo estados, municípios ou grupos de municípios geograficamente próximos. Além disso, alguns desses estudos analisam dados referentes à implementação de planos ou programas específicos advindos das políticas de formação continuada.

Diante de tal realidade, se fez necessária uma pesquisa com o tema e foco de nossa dissertação, na qual analisamos dados do questionário aplicado aos professores participantes do curso AEE Surdos. Esses dados, de alcance nacional, nos permitiram analisar questões referentes às condições de participação desses docentes nesse curso de formação continuada, e aos desdobramentos dessa formação nos planos de cargos, carreira e salários desses profissionais, após sua conclusão. Além disso, o questionário também nos permitiu abordar a percepção desses professores quanto à sua valorização mediante a realização de formação continuada.

Sendo assim, nossa pesquisa se configurou como uma investigação acerca dos desdobramentos do curso AEE Surdos na valorização dos professores que dele participaram. Nesse sentido, buscamos responder a seguinte questão: de acordo com as percepções dos

professores participantes, quais foram os desdobramentos do curso AEE Surdos (ofertado pela UFU em nove edições, de 2009 a 2015) na valorização docente?

Diante disso, estabelecemos como **objetivo geral** de nossa pesquisa: analisar, a partir das percepções dos professores participantes, os desdobramentos do curso AEE Surdos, ofertado pela UFU de 2009 a 2015, na valorização docente.

E como **objetivos específicos**:

- a) Mapear e analisar as pesquisas que tratam da relação entre formação continuada e valorização docente no Brasil, identificando as aproximações e distanciamentos destas com o presente estudo;
- b) Investigar os pressupostos teóricos que fundamentam as políticas de formação continuada de professores e as políticas de valorização docente no Brasil, relacionando o que consta nos dispositivos legais com o arcabouço teórico existente;
- c) Apreender fatores que sinalizem os desdobramentos do curso AEE Surdos na valorização docente, a partir das percepções dos professores participantes, considerando:
 - as condições de participação desses docentes no curso;
 - os desdobramentos de tal formação em seus planos de cargos, carreira e salários;
 - a percepção desses profissionais quanto à sua valorização mediante a realização de formação continuada.

Portanto, em nosso estudo, o curso de aperfeiçoamento em “Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos” (AEE Surdos) se configurou como fonte de dados para analisarmos os desdobramentos da formação continuada na valorização docente, tendo em vista a percepção dos professores que dele participaram e que o concluíram.

Procedimentos metodológicos

Neste item, elencamos os procedimentos metodológicos que utilizamos nesta pesquisa a fim de alcançarmos os objetivos apresentados anteriormente. Primeiramente, é necessário esclarecermos que o presente estudo se insere numa abordagem qualitativa. Segundo Pereira (2017), nos estudos qualitativos, os pesquisadores dedicam-se a analisar os significados que os

sujeitos dão às suas ações no meio em que estão inseridos e às relações estabelecidas, no sentido de compreendê-las.

De acordo com Lüdke e André (1986), na pesquisa qualitativa, o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador e há uma preocupação em compreender a maneira como os sujeitos participantes da pesquisa concebem as questões relacionadas ao objeto de estudo. Desse modo, neste trabalho, entendemos que os professores participantes do curso o qual analisamos (AEE Surdos), influenciados pelos discursos materializados nas políticas educacionais, dão significados à formação continuada e aos desdobramentos dessa formação na valorização docente, desdobramentos estes que constituem nosso objeto de estudo.

Chizzotti (2008) observa que a abordagem qualitativa parte do fundamento de que existe uma dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Desse modo, “o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados conectados por uma teoria explicativa e o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado” (CHIZZOTTI, 2008). Sendo assim, no estudo qualitativo, o conhecimento é composto por meio de uma interlocução entre as partes representadas nos dados, interlocução esta que não exige meramente uma ligação entre esses dados por meio de uma teoria explicativa, mas que também depende do pesquisador no que tange à sua interpretação e significação dos fenômenos apresentados.

Este estudo também é de natureza básica uma vez que não se pretende realizar ações experimentais, segundo os objetivos e os procedimentos é exploratório, pois realiza-se um estudo no qual se explora elementos da produção acadêmica, da legislação e da realidade com a intenção de conhecer os fatos.

Lara e Molina (2011) afirmam que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador deve iniciar sua investigação apoiado numa fundamentação teórica geral, numa revisão aprofundada da literatura em torno do tópico em discussão. Os autores explicam que tal necessidade da teoria surge diante das interrogativas que se apresentarão no decorrer do estudo. Nesse sentido, no primeiro momento, além das leituras de livros e artigos científicos, realizadas a fim de construirmos o *corpus* teórico desta dissertação, também realizamos um levantamento bibliográfico de teses e dissertações que abordam a relação entre formação continuada e valorização docente no Brasil, no que tange aos desdobramentos dessa formação na valorização dos professores. Essa busca foi feita na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

(BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Durante esse processo de busca, procuramos responder as seguintes questões:

- a) O que vem sendo produzido sobre a relação entre formação continuada e valorização docente no Brasil?;
- b) Quais as características e focos das pesquisas?;
- c) Quais as aproximações e distanciamentos dessas pesquisas com este estudo?;
- d) Diante disso, quais as contribuições desta pesquisa?

Os detalhes de como foi realizado esse levantamento de teses e dissertações se encontram na Seção I deste texto. É necessário ressaltarmos que alguns dos trabalhos encontrados que selecionamos para análise por meio desse levantamento de teses e dissertações, posteriormente, nos ofereceram subsídio teórico no movimento de interpretação dos dados desta dissertação.

No segundo momento da pesquisa, realizamos um levantamento documental, com o objetivo de identificarmos leis, decretos, resoluções e portarias que regulamentam a formação continuada e a valorização docente no Brasil. Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015), esse tipo de levantamento se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. Nesse sentido, a fim de melhor compreendermos o conteúdo dos dispositivos legais em questão, utilizamos estudos existentes sobre estes para estabelecermos uma discussão, a fim de chegarmos a uma visão crítica e embasada sobre esses documentos. Sendo assim, também foi necessário investigar os pressupostos teóricos que fundamentam as políticas de formação continuada de professores e as políticas de valorização docente no Brasil, materializadas nesses dispositivos legais.

O terceiro momento deste estudo se configurou pela utilização de um questionário Survey, criado no Google Docs pelo “Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional” (Gepepes/UFU), o qual foi enviado via e-mail para os participantes do curso de aperfeiçoamento em “Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos” (AEE Surdos) de todas as regiões do Brasil, como parte dos procedimentos da pesquisa “As políticas e as práticas de formação docente: raízes e dilemas na prática escolar”. Como já dissemos anteriormente, esta dissertação se configura como um recorte dessa pesquisa do referido grupo, sendo que, enquanto essa última tem como foco a interlocução entre a formação de professores em educação especial e a prática docente, o presente estudo tem como foco os desdobramentos da formação continuada na valorização docente. Sendo assim,

realizamos um recorte no questionário aplicado aos professores concluintes do curso AEE Surdos, selecionando perguntas que, por meio de sua inter-relação e interpretação, puderam nos levar a dados que esclareceram questões relacionadas à valorização desses profissionais, tendo em vista a realização desse curso de formação continuada.

De forma geral, as perguntas que selecionamos do questionário estão relacionadas: ao perfil desses professores; ao tipo de vínculo profissional desses participantes; ao regime de trabalho dos mesmos; às condições de sua participação no curso AEE Surdos; aos desdobramentos da realização do curso AEE surdos em seus planos de cargos, carreira e salários; à existência ou ausência de desejo de desistência durante a realização dessa formação continuada, seguida de justificativas; à percepção desses profissionais quanto à sua valorização, mediante realização de formação continuada.

As perguntas que foram selecionadas se justificam pela proximidade com o objeto de estudo, o qual se constituiu pelos desdobramentos da formação continuada na valorização docente, bem como com a possibilidade de chegarmos aos objetivos de pesquisa estabelecidos.

A análise dos dados desse questionário ocorreu por meio da utilização da Análise de Conteúdo. Nesse sentido, utilizamos o conceito elaborado por Bardin (1977, p. 47):

[...] a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Segundo Bardin (1977), as diferentes fases da Análise de Conteúdo organizam-se em torno de três pólos cronológicos: *a pré-análise*; *a exploração do material*; *o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*.

Conforme observa a autora, a *pré-análise* possui três missões:

- a) a escolha dos documentos a serem submetidos à análise;
- b) a formulação das hipóteses e dos objetivos;
- c) a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

Nesse sentido, neste estudo, a *pré-análise* foi constituída pela escolha do questionário da pesquisa do Gepepes/UFU como fonte de dados, escolha esta seguida pela realização do já citado recorte, o qual foi orientado pela formulação dos objetivos desta pesquisa, e que também levou em conta a capacidade de exploração proporcionada pelas perguntas selecionadas.

Sobre a *exploração do material*, Bardin (1977) afirma que esta é a fase da administração sistemática das decisões tomadas na pré-análise, e consiste em operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. Tal codificação, segundo a autora, corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, a qual, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto.

Sendo assim, a organização da codificação compreende:

- a) a escolha das unidades;
- b) a enumeração (escolha das regras de contagem);
- c) a classificação e a agregação: escolha das categorias.

Cabe ressaltarmos que, uma vez que fizemos o recorte do questionário da pesquisa do Gepepes/UFU, tendo, inclusive, participado do processo de tabulação dos dados da mesma, neste estudo, utilizamos as categorias criadas em seu processo de análise. Esse processo se configurou como categorial de agregação, no qual algumas categorias foram criadas *a priori* e outras *a posteriori*.

Baseados nos apontamentos de Franco (2007), na criação de categorias *a priori*, as categorias foram pré-determinadas em função da busca por respostas específicas. No caso das categorias criadas *a posteriori*, estas emergiram da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas. Ou seja, foram criadas à medida que surgiram nas respostas do questionário.

No contexto da criação de categorias *a posteriori*, foi utilizado o critério semântico de categorização (categorias temáticas). Segundo Franco (2007), o tema é uma asserção sobre determinado assunto. Ele pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto de sentenças ou um parágrafo. De acordo com a autora, o tema é considerado como a mais útil unidade de registro em análise de conteúdo, indispensável em estudos sobre propaganda, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças. Diante disso, as respostas das perguntas do questionário, constituindo-se como temas, foram agrupadas em categorias, segundo os seus significados. A seguir, ilustramos o que dissemos até aqui sobre a questão da categorização na pesquisa do Gepepes/UFU e, conseqüentemente, na presente pesquisa.

Para melhor distribuição dos trabalhos, os integrantes do Gepepes/UFU foram divididos em subgrupos e cada subgrupo ficou responsável por uma região do país. Todos os subgrupos foram compostos por professores doutores, agregando outros participantes, como: pós-graduandos, graduandos e professores da rede pública de Uberlândia. Ao terminarem a

tabulação dos dados, tendo em vista a questão da categorização, no item 2.9.1 do questionário, por exemplo, o qual se refere às justificativas dadas às respostas do item 2.9 sobre o desejo de desistência do curso AEE Surdos em algum momento de sua realização, os integrantes desse grupo de pesquisa apresentaram como categorias finais, após todos os subgrupos se reunirem para discussão dos dados: “excesso de atividades escolares”; “problemas pessoais”; “dificuldades de ordem técnica/com o uso de tecnologias”, “dificuldades na realização das tarefas do curso” e “outros”. Portanto, as categorias apresentadas expressam o todo da carga semântica (do sentido, do significado) das justificativas do desejo de desistência dos professores em algum momento da realização do curso AEE Surdos.

Prosseguindo com este trabalho, após esse processo de categorização, por meio das perguntas que selecionamos do questionário, realizamos o *tratamento dos dados*, utilizando os resultados significativos para propormos as inferências, que são deduções lógicas pelas quais se “admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (CAMPOS, 2004, s/p). Desse modo, estabelecemos uma interlocução entre os dados, baseada na coerência existente entre eles.

Logo em seguida, partimos para as interpretações, com o intuito de alcançarmos os objetivos desta pesquisa. Franco (2007) destaca que, nessa fase final da análise, o conteúdo é interpretado à luz das teorias explicativas. Nesta dissertação, essa interpretação foi realizada por meio de uma leitura dos significados encontrados, utilizando como subsídio de análise o *corpus* teórico composto por meio da leitura de livros, artigos científicos e dispositivos legais, e por meio do levantamento bibliográfico de teses e dissertações descrito na Seção I.

Organização do texto

Esta dissertação está organizada em quatro seções. Na seção I, intitulada “Formação continuada e valorização docente no Brasil: retrato da produção acadêmica sobre a temática”, realizamos um levantamento de teses e dissertações que abordam a relação entre formação continuada e valorização docente no Brasil, analisando os distanciamentos e aproximações destas com o presente estudo.

Na seção II, intitulada “As políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil”, fizemos um breve percurso histórico discutindo sobre as políticas educacionais nos diferentes contextos políticos do país, partindo da ditadura e indo até a Reforma do Estado de 1990. A partir daí, passamos a discorrer acerca das políticas de formação continuada em

dispositivos legais da educação que surgiram no Brasil a partir dessa década. Além disso, abordamos a questão da lógica capitalista existente por trás da Educação a Distância (EaD).

Na seção III, intitulada “As políticas públicas de valorização docente no Brasil”, inicialmente, apresentamos o conceito de valorização docente que utilizamos em nossa pesquisa e justificamos a escolha do mesmo. Logo em seguida, abordamos a questão das políticas de valorização docente materializadas em dispositivos legais da educação no Brasil, utilizando o arcabouço teórico existente sobre esses documentos para enriquecimento da discussão.

Na seção IV, intitulada “O curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos): desdobramentos na valorização docente”, analisamos os desdobramentos dessa formação na valorização dos professores participantes, tendo em vista: as condições de participação desses professores no referido curso; os desdobramentos do curso nos planos de cargos, carreira e salários desses participantes; a percepção desses profissionais quanto à sua valorização mediante a realização de formação continuada.

1 FORMAÇÃO CONTINUADA E VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: RETRATO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A TEMÁTICA

Aprender não é tornar-se mais sábio naquilo que se aprende?
(Platão)

Nesta seção, apresentamos um levantamento bibliográfico de teses e dissertações que realizamos no início desta pesquisa a fim de identificarmos o que vem sendo produzido sobre a relação entre formação continuada e valorização docente no Brasil, no que tange aos desdobramentos dessa formação na valorização dos professores. A decisão por iniciarmos este estudo por meio da busca por trabalhos anteriores sobre a temática estudada baseou-se no fato de que:

Qualquer espécie de pesquisa, em qualquer área, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer à maneira de atividade exploratória, quer para o estabelecimento do *status quaestionis*, quer para justificar os objetivos e contribuições da própria pesquisa. (RUIZ, 1992, p. 57).

Essa busca por teses e dissertações já existentes sobre a temática em questão teve como objetivo esclarecer as contribuições da presente pesquisa, tendo em vista as características dos estudos pesquisados. Além disso, por meio desse levantamento, também buscamos mais conhecimento sobre a temática e procuramos obter subsídio teórico para a análise dos dados deste trabalho.

Nesse levantamento, realizamos uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A escolha dessas plataformas como bancos de dados se justifica pelo fato de serem as que mais conferem visibilidade à produção científica nacional.

Na busca por essas teses e dissertações, utilizamos dois descritores, os quais foram definidos tendo em vista nosso objeto de estudo, que se constituiu pelos desdobramentos da formação continuada na valorização docente. Nesse sentido, estabelecemos como descritores: “Políticas de formação continuada de professores”; “Valorização docente”. Como é possível notar, nesses descritores, a fim de filtrarmos os resultados, utilizamos aspas. Além disso, fizemos um recorte temporal das produções científicas que datam do período compreendido entre 2009 (ano em que foi ofertada a primeira edição do curso em análise nesta dissertação-AEE Surdos) e 2018 (ano em que este estudo teve início).

Ressaltamos que o critério de seleção utilizado para a inclusão ou exclusão dos estudos encontrados em nosso *corpus* foi o fato de estes trabalharem ou não a relação entre formação continuada e valorização docente, no que tange aos desdobramentos dessa formação na valorização dos professores, tendo em vista os diversos aspectos que tal valorização abrange³. Para ilustrar, descartamos, por exemplo, as produções sobre formação continuada de professores que foram encontradas por citarem a valorização docente, mas que focam em outras questões relacionadas aos processos de aprendizagem e à aplicabilidade, em sala de aula, do que é estudado nos cursos de formação continuada. O processo de seleção dos trabalhos foi realizado cuidadosamente, tendo em vista a necessidade de fidelidade ao que foi encontrado. Sendo assim, na análise que constituiu tal processo, recorreremos: aos títulos das produções acadêmicas, aos resumos, às palavras-chaves, às introduções e às conclusões desses estudos.

A seguir, descrevemos essa busca por pesquisas anteriores e os resultados encontrados, seguidos por informações sobre as características e focos dos trabalhos que foram selecionados de acordo com o critério de seleção apresentado anteriormente. Além disso, analisamos as aproximações e distanciamentos das pesquisas selecionadas com o nosso estudo, identificando as contribuições deste trabalho.

1.1 Busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Na pesquisa realizada na Biblioteca Digital de Teses e dissertações (BDTD), utilizando o descritor “Políticas de formação continuada de professores” e fazendo o recorte temporal de 2009 a 2018, encontramos 59 trabalhos. Dentre essas 59 pesquisas encontradas, selecionamos cinco, pois trabalham a relação entre formação continuada e valorização docente, no que concerne aos desdobramentos dessa formação na valorização dos professores. No quadro abaixo, apresentamos informações acerca dessas cinco pesquisas selecionadas.

³ Nesta dissertação, conforme elucidaremos mais adiante, utilizamos o conceito de valorização docente de Leher (2010), o qual apresenta essa valorização em duas dimensões (objetiva e subjetiva), que abrangem diversos aspectos.

Quadro 1 - Demonstrativo das pesquisas selecionadas por meio da busca de teses e dissertações na BDTD, utilizando o descritor “Políticas de formação continuada de professores”

Ano da defesa	Título	Universidade	Autora	Dissertação ou tese?
2012	Políticas de formação continuada de professores: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG.	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	MAGALHÃES, Fabiana Gomes de	Dissertação
2012	Política de formação continuada de professores: a repercussão do Programa Pró-Letramento no trabalho de professores de escolas públicas.	Universidade Federal do Pará (UFPA)	LUZ, Iza Cristina Prado da	Dissertação
2014	Política de formação continuada de professores em escolas da rede pública municipal de ensino de Sorriso-MT: implicações entre formação e trabalho docente.	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	SILVA, Edna Coimbra da	Dissertação
2017	As políticas de formação continuada do professor do Ensino Médio no Tocantins e seus desdobramentos na valorização docente.	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)	CASTRO, Eliane Pereira dos Santos	Dissertação
2017	Formação continuada de professores no município de Campo Grande (2005-2012)	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	SEVERINO, Jorismary Lescano	Dissertação

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Na pesquisa “Políticas de formação continuada de professores: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG”, Magalhães (2012) buscou compreender como os professores, os gestores da Secretaria Municipal de Educação e o Sindicato dos Professores Municipais de Juiz de Fora/MG avaliavam a formação continuada dos professores apresentada por tal rede de ensino no âmbito das políticas educacionais, e qual o espaço destinado e/ou ocupado pelos professores no processo de construção dessa política de formação continuada. A autora, então, discutiu tal processo de construção e as relações estabelecidas entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente, e entre a formação continuada e a melhoria da qualidade da educação, das condições de trabalho, do ambiente escolar e da prática docente.

Nos resultados, Magalhães (2012) observou que os professores, as diretoras da SME e o coordenador do sindicato dos professores de Juiz de Fora/MG não reconheciam um espaço

democrático de participação dos docentes no referido processo de construção da política de formação continuada, sendo que o principal obstáculo apontado para que essa participação não ocorresse foi a falta de tempo dos professores.

Como reflexos dessa falta de participação dos docentes no processo de construção da política de formação continuada do município em questão, Magalhães (2012) apontou vários déficits dessa formação no que tange à consideração dos contextos escolares, às condições de trabalho dos professores, às gratificações por participarem de atividades de formação etc.

Na dissertação “Política de formação continuada de professores: a repercussão do Programa Pró-Letramento no trabalho de professores de escolas públicas”, Luz (2012) analisou a repercussão do Pró-Letramento no trabalho de professores atuantes em escolas públicas, os quais estavam participando ou já haviam participado da formação continuada oferecida por esse programa no período entre 2008 e 2011, no Polo de Belém do Pará. Essa repercussão foi analisada diante da investigação da possibilidade de o Pró-Letramento ser ou não parte da política educacional então vigente, política essa caracterizada por precarização, intensificação do trabalho docente e responsabilização dos professores pelos resultados dos sistemas educacionais.

Por meio de suas análises, Luz (2012) concluiu que essa formação continuada em serviço e a distância que se originava das propostas de programas governamentais se apresentava como formação desenvolvida de forma aligeirada, pouco fundamentada teoricamente, descontínua e descontextualizada, o que culminava em débitos para a atuação profissional dos professores. Além disso, segundo a autora, as professoras cursistas do Pró-Letramento não contavam com condições adequadas de trabalho, carreira, remuneração e formação continuada. Luz (2012) ressalta que tais resultados evidenciaram a necessidade de efetivação de uma política de formação capaz de formar um profissional com condições para compreender os processos sociais e de relacioná-los ao contexto de sua atuação profissional, política de formação essa associada à garantia de valorização do magistério e de condições adequadas de trabalho.

Na pesquisa “Política de formação continuada de professores em escolas da rede pública municipal de ensino de Sorriso-MT: implicações entre formação e trabalho docente”, Silva (2014) estudou a política de formação continuada de professores da rede pública municipal de ensino dessa cidade e suas implicações no trabalho docente, nos anos de 2012 e 2013.

Por meio desse trabalho, Silva (2014) identificou que a política de formação continuada de professores da rede pública municipal de Sorriso-MT se compunha de diversos programas provindos do governo federal, municipal e de instituições privadas. Dessa forma, a formação

continuada de professores nesse município se encontrava hibridizada sob a influência de processos diferentes de formação. A pesquisadora destaca o Projeto “Sala do Professor”, formação *in lócus* que teve como objetivo auxiliar o professor em seu trabalho, possibilitando que o mesmo fosse protagonista de sua formação, fortalecendo, assim, o trabalho docente, por meio da autonomia. Porém, a autora observa que o projeto citado, em alguns aspectos, reforçou a responsabilização docente e a tecnização do ensino, tecnização esta que se configura como parte da desprofissionalização docente.

Na dissertação: “As políticas de formação continuada do professor do Ensino Médio no Tocantins e seus desdobramentos na valorização docente”, Castro (2017) estudou a política de formação continuada para os professores do Ensino Médio nesse estado, no período compreendido entre 2011 a 2015. Investigou-se como essa política se deu, bem como os seus desdobramentos na valorização do professor, contando com a participação de professores que estavam participando ou haviam participado de formação continuada.

Segundo a autora, os dados evidenciaram a necessidade de renovação na elaboração das políticas de formação continuada do Tocantins, uma vez que, sendo um estado novo, este ainda se mostrava dependente das políticas e ações de formação elaboradas na esfera Federal, construídas em gabinetes, longe do chão da escola e do contexto de necessidades reais desse estado. Desse modo, o que constava nos documentos se apresentava como conquista democrática, porém, a realidade demonstrava que a efetivação da prática docente e da relação trabalho-educação se apresentava deficitária e contraditória.

Castro (2017) ainda observou que apenas 31% dos participantes da pesquisa eram concursados, o que revelou que o Tocantins necessitava de investimento em concursos públicos para professores, a fim de que esses profissionais tivessem acesso ao Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) e desfrutassem de suas conquistas, as quais incluem a gratificação por realização de formação continuada.

Na dissertação “Formação continuada de professores no município de Campo Grande (2005-2012)”, Severino (2017) analisou como se configurou, no período indicado, a formação continuada consolidada pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED) no âmbito do sistema de ensino, bem como as consequências da elaboração e implantação do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal dessa cidade e suas implicações para a formação continuada dos professores. A autora constatou que a maior parte das atividades de formação continuada realizadas não possibilitava a progressão na carreira conforme estabelecido no plano de carreira do município. Além disso, Severino verificou que os cursos desenvolvidos não apresentavam distinção entre professores contratados e

concurados, contemplando a participação de todos os profissionais da rede municipal nos projetos de formação continuada.

Tendo em vista essas características e focos das pesquisas selecionadas por meio da busca na BDTD utilizando o descritor “Políticas de formação continuada de professores”, é possível observar que tais trabalhos se aproximam do presente estudo ao tratarem da relação entre formação continuada e valorização docente, apresentando dados que demonstram os desdobramentos dessa formação em aspectos da valorização dos professores. Sendo assim, esses estudos analisados puderam nos oferecer subsídio para maior entendimento da temática, além de alguns deles auxiliarem no movimento de interpretação dos dados desta pesquisa.

No entanto, esses trabalhos se caracterizam como pesquisas de âmbito estadual e municipal, sendo que um analisa dados referentes a um estado e os outros quatro são referentes a determinadas cidades brasileiras. Esse fato demonstra as contribuições de nossa pesquisa, a qual se configura como um estudo de âmbito nacional, no qual analisamos os desdobramentos da formação continuada na valorização docente, a partir das percepções dos professores participantes do curso AEE Surdos de todas as regiões do Brasil.

Ainda nessa pesquisa realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando o descritor “Valorização docente” e fazendo o recorte temporal de 2009 a 2018, encontramos 67 trabalhos. Dentre esses 67 estudos encontrados, selecionamos três, pelo fato de trabalharem a relação entre formação continuada e valorização docente, no que concerne aos desdobramentos dessa formação na valorização dos professores.

Quadro 2 - Demonstrativo das pesquisas selecionadas por meio da busca de teses e dissertações na BDTD, utilizando o descritor “Valorização docente”

Ano da defesa	Título	Universidade	Autor (a)	Dissertação ou tese?
2018	Entre o formulado nos planos e a visão dos docentes: formação, profissão e valorização docente na rede pública municipal de educação em Bela Vista de Goiás	Universidade Federal de Goiás (UFG)	GUIMARÃES NETO, Altamiro Gomes	Dissertação
2015	Valorização docente em municípios de Mato Grosso do Sul: análise a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR)	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	SANTOS, Fabiana Rodrigues dos	Dissertação
2011	Formação continuada no cotidiano dos(as) professores(as) dos anos iniciais: desafios e possibilidades	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	ARAÚJO, Cristina Carvalho de	Dissertação

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Na pesquisa “Entre o formulado nos planos e a visão dos docentes: formação, profissão e valorização docente na rede pública municipal de educação em Bela Vista de Goiás”, Guimarães Neto (2018) analisou a formação, a profissão e a valorização docente na Rede Pública Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás. Com isso, o autor buscou compreender o elo estabelecido entre os Planos Nacional e Municipal de Educação, tendo em vista o processo de formação, profissão e da valorização docente no município em questão.

Segundo Guimarães Neto (2018), a pesquisa apontou que a formação continuada era um fator fundamental no processo de desenvolvimento profissional docente nessa cidade, pelo fato de proporcionar novas reflexões sobre a ação do professor e novos meios para que esse profissional pudesse desenvolver seu trabalho pedagógico e, conseqüentemente, ser valorizado. Contudo, o autor ressalta que, para a construção da dignidade da profissão docente, esse processo deveria estar articulado à melhoria das condições de trabalho e à valorização dos professores.

Na dissertação “Valorização docente em municípios do Mato Grosso do Sul: análise a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR)”, Santos (2015) analisou as contribuições do Plano de Ações Articuladas (PAR) enquanto programa do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a valorização dos profissionais da educação em quatro municípios de Mato Grosso

do Sul (Dourados, Ponta Porã, Corumbá e Naviraí). Desse modo, investigou-se as ações implementadas nos municípios em questão via PAR, no que tange à formação, piso salarial e carreira docente.

Santos (2015) constatou que as ações implementadas nesses municípios, em sua maioria, contemplavam a questão da formação continuada. Contudo, a pesquisadora ressaltou a necessidade de mais esforços no sentido da articulação dessa formação com salário e planos de carreira que contemplassem elementos importantes para a ascensão do professor, proporcionando também melhores condições de trabalho, levando esse profissional a desenvolver um trabalho melhor no espaço escolar.

Por fim, na dissertação “Formação continuada no cotidiano dos(as) professores(as) dos anos iniciais: desafios e possibilidades”, Araújo (2011) estudou a formação continuada dos(as) professores(as) dos anos iniciais de uma escola pública da rede municipal de ensino na periferia de Manaus. Com isso, a autora buscou compreender como se constituía a relação entre formação continuada e profissionalização docente no cotidiano da escola em questão, bem como sua repercussão para a mudança na qualidade do trabalho pedagógico dos(as) professores(as) dos anos iniciais.

Araújo (2011) concluiu que, embora no período pesquisado os professores tenham apontado que as oportunidades de formação oferecidas estivessem desestimulantes e repetitivas, esses docentes reconheciam que a formação continuada exercia um papel relevante para o seu processo de qualificação e desenvolvimento profissional. Porém, segundo a autora, a pesquisa evidenciou que, para que a formação continuada se tornasse um instrumento de profissionalização, ainda existia um caminho a percorrer no sentido de perceber a relação intrínseca existente entre essa formação, a condição de vida e de trabalho dos professores.

Após essa análise das características e focos das pesquisas selecionadas por meio da busca na BDTD utilizando o descritor “Valorização docente”, é possível observar que esses estudos, assim como o nosso, também trabalham os desdobramentos da formação continuada na valorização dos professores, o que demonstra a potencialidade desses trabalhos em nos auxiliar para maior entendimento da temática e nos oferecer subsídio teórico no movimento de interpretação dos dados desta dissertação.

No entanto, novamente, se tratam de trabalhos de âmbito municipal, os quais analisam dados referentes a municípios específicos e de um grupo de municípios geograficamente próximos, enquanto o presente trabalho é de abrangência nacional. Fato este que reforça as contribuições de nossa pesquisa.

1.2 Busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Na pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizando o descritor “Políticas de formação continuada de professores” e fazendo o recorte temporal de 2009 a 2018, encontramos 41 trabalhos. Dentre esses 41 estudos encontrados, selecionamos um, pelo fato de trabalhar a relação entre formação continuada e valorização docente, no que concerne aos desdobramentos dessa formação na valorização dos professores.

Quadro 3 - Demonstrativo da pesquisa selecionada por meio da busca de teses e dissertações no Catálogo da Capes, utilizando o descritor “Políticas de formação continuada de professores”

Ano da defesa	Título	Universidade	Autor(a)	Dissertação ou tese?
2017	O Plano de Ações Articuladas (PAR) em cinco municípios paraenses: as implicações na formação continuada de professores	Universidade Federal do Pará (UFPA)	PALHETA, Luis Fernando	Dissertação

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Na pesquisa “O Plano de Ações Articuladas (PAR) em cinco municípios paraenses: as implicações na formação continuada de professores”, Palheta (2017) buscou compreender a materialização das políticas de formação continuada dos professores a partir das relações federativas, no contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR), 2007-2011, em cinco municípios paraenses: Altamira, Barbarena, Belém, Cameté e Castanha.

Como resultado, o autor apontou contradições no processo de elaboração, planejamento e acompanhamento do PAR, mas também possíveis avanços para os municípios paraenses. Quanto às políticas de formação continuada dos professores, Palheta (2017) evidenciou que, no período estudado, as mesmas estavam direcionadas à elevação dos indicadores educacionais, sendo que os municípios paraenses apenas aderiram os programas de formação docente criados pelo MEC, tendo a autonomia e participação cerceadas, gerando, também, um processo de responsabilização dos professores. Mediante esses resultados, o pesquisador defende um projeto de formação docente que assegure a formação continuada sólida teoricamente, projeto

este que seja gerado a partir da realidade concreta dos professores e que contemple a valorização, carreira, salário e boas condições de trabalho como direitos dos professores.

Por meio da análise das características e foco dessa pesquisa selecionada por meio da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes utilizando o descritor “Políticas de formação continuada de professores”, é possível observar que esse estudo se aproxima do nosso por trabalhar a relação entre formação continuada e aspectos da valorização docente, tendo em vista os desdobramentos dessa formação no que se refere à responsabilização dos professores e outros fatores, como carreira, salário e condições de trabalho.

No entanto, o estudo selecionado se restringe a cinco municípios do estado do Pará, enquanto nossa pesquisa é de abrangência nacional e traz dados referentes a todas as regiões do Brasil. Além disso, o referido estudo analisa dados específicos referentes ao Plano de Ações Articuladas (PAR), enquanto nesta pesquisa analisamos os dados referentes ao curso de aperfeiçoamento em “Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos” (AEE Surdos), oferecido pela UFU de 2009 a 2015.

Ainda nessa busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando o descritor “Valorização docente” e fazendo o recorte temporal de 2009 a 2018, encontramos 106 trabalhos. Dentre estes, selecionamos um estudo que aborda os desdobramentos da formação continuada na valorização docente, conforme consta no quadro abaixo:

Quadro 4 - Demonstrativo da pesquisa selecionada por meio da busca de teses e dissertações no Catálogo da Capes, utilizando o descritor “Valorização docente”

Ano da defesa	Título	Universidade	Autor(a)	Dissertação ou tese?
2015	O perfil dos professores do campo no estado do Acre: uma análise das políticas de formação docente (2007-2013) e das desigualdades nas condições de trabalho	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	SANTOS, Adriana Ramos dos	Tese

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Nessa tese, Santos (2015) avaliou as políticas de formação dos professores no estado do Acre e seu alcance na constituição do perfil dos docentes da educação básica no campo, a fim de investigar se essas políticas estavam contribuindo para reduzir os efeitos das desigualdades

e propiciar condições de mais equidade no cenário educacional do campo. Nesse sentido, a pesquisadora delineou o perfil dos professores acreanos que atuavam no campo, a partir das políticas de formação docente implementadas no estado no período de 2007 a 2013.

Quanto aos resultados, Santos (2015) ressaltou fortes desigualdades entre a situação formativa e profissional dos professores do campo e da cidade. O perfil dos professores do Acre sinalizou que a valorização dos professores desse estado estava consubstanciada na política de formação e elevava a titulação dos professores do campo. No entanto, essa formação estava sendo planejada e executada de forma isolada e desarticulada de outras categorias fundamentais para a valorização docente. Diante disso, Santos (2015) afirma que a política de formação só seria capaz de reduzir os efeitos das desigualdades e promover maior equidade quando fosse integrada à estruturação da carreira docente, à política salarial que assegurasse a dignidade do professor e à garantia de condições adequadas de trabalho no campo.

Diante do exposto, é possível observar que a tese de Santos (2015) se aproxima de nosso estudo ao relacionar formação de professores e valorização docente. Porém, se trata de um trabalho no qual essa relação é analisada tendo em vista uma questão específica: os desdobramentos da formação no que tange à redução da desigualdade entre trabalho docente na cidade e trabalho docente no campo. Além disso, a referida tese se distancia de nosso estudo por ser de abrangência estadual, analisando dados referentes ao Acre, enquanto nesta pesquisa analisamos dados de abrangência nacional.

Por meio desse levantamento bibliográfico de teses e dissertações descrito nesta seção, procuramos esclarecer as contribuições de nossa pesquisa. Além disso, também tivemos a intenção de buscar mais conhecimento sobre a temática desta dissertação e obter subsídio teórico para a análise de dados.

Frente aos apontamentos realizados no que concerne às características das pesquisas selecionadas e por meio da análise das aproximações e distanciamentos delas com nosso estudo, foi possível verificar que mesmo um tema já muito pesquisado não deixa de ser relevante à ciência, uma vez que novas formas de investigação podem revelar aspectos desconhecidos do problema. (FAZENDA, 1991).

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

[...] a defesa do pressuposto de que a melhoria do ensino pode ocorrer por meio da qualificação docente contribuiu, em definitivo, para a institucionalização da formação continuada. (SANTOS; BATISTA NETO, 2016, p. 106).

Para iniciarmos a abordagem das políticas de formação continuada de professores no Brasil, é necessário ter em mente que as políticas públicas, inclusive as educacionais, são pensadas como ideias que irão beneficiar a certos grupos e que, nos diferentes momentos históricos, políticos e econômicos, essas ideias vão mudando de acordo com a mudança dos interesses existentes.

No contexto brasileiro, segundo Silva e Frade (1997), podem ser evidenciados três momentos políticos, partindo da década de 70: a ditadura militar, o movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia. As autoras destacam que essas fases da política brasileira exerceram influência na formação de professores.

Silva e Frade (1997) afirmam que, no que se refere à década de 70, tendo em vista o período de ditadura militar, é possível observar a valorização de princípios de racionalidade técnica, de hierarquização de funções, de burocratização da escola, com repercussões diretas nas alterações das funções de planejamento e execução.

Retratando os principais aspectos da política educacional dessa fase de ditadura militar no Brasil, Leme (2015) cita as seguintes medidas adotadas:

- a) a vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado, que se efetivou especialmente no intento de implantação universal e compulsória do ensino profissionalizante;
- b) o favorecimento à privatização do ensino;
- c) a distinção da oferta de ensino conforme as classes sociais no país.

Sobre a vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado, Saviani (2008) afirma que, no regime militar, os investimentos no ensino eram organizados visando o desenvolvimento econômico, de uma forma que assegurasse o aumento da produtividade e da renda. Nesse contexto de ditadura, conforme observa Souza (1981, p. 67):

A própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática; o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país; e ao ensino superior eram atribuídas as funções de formar a mão-de-obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país.

No que concerne ao favorecimento à privatização do ensino no período em questão, Saviani (2008) destaca a exclusão do princípio da vinculação orçamentária por meio da Constituição de 24 de janeiro de 1967. Esse princípio constava nas Constituições de 1934 e de 1946, e obrigava a União, os estados e os municípios a destinarem um percentual mínimo de recursos para a educação. Segundo Saviani (2008), por meio da exclusão desse princípio, o governo federal foi reduzindo progressivamente os recursos aplicados na educação sendo que, paralelamente a esse fato, a Constituição de 1967 sinalizou apoio à iniciativa privada, chegando a um aumento significativo da participação privada na oferta de ensino (principalmente no ensino superior) e à incorporação da mentalidade privatista no setor público, por meio de aperfeiçoamentos dos mecanismos administrativos das escolas, da adoção dos critérios de mercados na abertura de cursos, da adoção de parâmetros empresariais na gestão do ensino etc.

No que tange à distinção da oferta de ensino conforme as classes sociais, Leme (2015) observa que as políticas educacionais do período da ditadura militar se caracterizaram como sujeitas aos interesses das classes dominantes do país, o que também teve como resultado a secundarização do acesso e da formação dos mais necessitados. Nesse contexto, segundo a autora, os conteúdos a serem aplicados eram escolhidos por sua relevância social, por meio de discussões em grupos que questionavam sua abordagem e organização.

Pedroso (1998) afirma que a formação continuada no Brasil teve significativa expansão nessa época, porém, aliada ao princípio da modernização social, que trouxe a necessidade de formar trabalhadores mais qualificados para atender às demandas do governo militar, o que se tornou o principal objetivo da educação na época.

Passando para a década de 1980, Pedroso (1998) observa que, nessa época, teve início uma etapa da educação do nosso país voltada para a participação mais efetiva dos professores nos assuntos educacionais, o que resultou não só na abordagem de questões técnicas, mas também na inserção do contexto sócio-histórico no qual a formação do professor estava inserida. Com isso, buscavam-se, conforme destacam Silva e Frade (1997), respostas às demandas mais específicas do professorado e a garantia de um aprendizado permanente que enfatizasse a dimensão política da docência. Embora tenham ocorrido essas mudanças tomadas por esses autores como referenciais de aspecto positivo, Ribas (2000) afirma que, desde a

década em questão, já era possível observar que as propostas de formação implementadas se mostravam descontínuas e não atendiam às necessidades da escola e dos professores, o que demonstrava a falta de uma política séria de capacitação.

Chegando à década de 1990, nos deparamos com a reforma do Estado no Brasil, a qual, segundo Dourado (2001), está assentada em premissas de modernização, racionalização e privatização, sendo caracterizada pela minimização do Estado no tocante às políticas públicas. Nesse contexto, segundo o autor, novos mecanismos e formas de gestão são ratificados visando à expansão do capital.

No que concerne especificamente ao campo educacional, são notáveis mudanças no papel social da educação e da escola, por meio de um conjunto de medidas que redirecionam o panorama da educação básica e superior. Nesse sentido, segundo Dourado (2001), o Brasil intensifica ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais, intensificação esta que está refletida mais efetivamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96).

Sobre a LDB, Dourado (2001) afirma que são notáveis a sintonia com premissas neoliberais e o redirecionamento do paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando a produtividade, a eficiência e a qualidade total. Segundo Magalhães e Azevedo (2015), no que se refere à formação continuada, essa sintonia da LDB com o neoliberalismo possibilita pactos conciliatórios e traz certas iniciativas que visam reduzir custos, encargos e investimentos públicos, buscando transferi-los e/ou dividi-los com a iniciativa privada. Nesse sentido, é trazida para o ensino a lógica de mercado, e as políticas de formação continuada se configuram como moeda de troca, uma vez que as instituições privadas lucram, enquanto o Estado terceiriza e/ou divide a responsabilidade com essa formação.

Além disso, de acordo com Dourado (2001), as políticas de formação continuada de professores passam a intensificar a formação em serviço e o aligeiramento da formação inicial que, entendida como capacitação pedagógica meramente técnica, opera com mecanismos de despolitização e conformação com as condições impostas pelo grande capital. Essa realidade nos remete à afirmação de Soares (2008, p.140), segundo a qual,

[...] na medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados de conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra-hegêmico de sociedade.

Portanto, como é possível notar, a reforma do Estado de 1990 exerceu forte influência sobre as políticas educacionais do Brasil, o que propiciou, por exemplo, a produção da LDB, que passou a exigir qualificação dos professores, trazendo implicações para a questão da formação continuada. Tendo em vista essa realidade e o fato de essa legislação se apresentar como um marco na educação brasileira, após essa breve contextualização histórica, nosso estudo terá como foco o período pós LDB.

A seguir, trazemos um levantamento do que os documentos oficiais (leis, decretos, resoluções e portarias) que regem a Educação no Brasil dizem acerca da formação continuada de professores, utilizando o arcabouço teórico existente sobre tais documentos para enriquecimento da discussão.

2.1 As políticas de formação continuada de professores em dispositivos legais da educação no Brasil

Em meio às mudanças que a reforma do Estado de 1990 ocasionou nas políticas educacionais, o Ministério da Educação (MEC) ficou responsável pela elaboração e implementação de dispositivos legais e regulatórios, com o objetivo de desenvolver uma agenda de formação continuada nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Tendo em vista esse fato, nesta parte da seção, abordamos a questão da formação continuada: na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96); no Plano Nacional de Educação 2001-2010 (Lei nº 10.172/2001); na Portaria 1.403/2003, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores; na Universidade Aberta do Brasil (Decreto nº. 5.800/2006); na “Nova CAPES” (Lei nº 11.502/2007); na Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (Decreto nº 6.755/2009); no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015). A escolha desses dispositivos legais para compor nosso *corpus* se justifica pelo recorte temporal adotado em nossa pesquisa, tendo em vista que o curso analisado em nossa dissertação – AEE Surdos – foi ofertado de 2009 a 2015.

Com relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Santos (2011) afirma que, com a sua chegada, a formação continuada apresentou um crescimento exponencial e passou a ser vista como caminho para equacionar os problemas originários da formação inicial do professor e de seus reflexos na qualidade do ensino. De acordo com a autora, com essa

intenção, a LDB ofereceu respaldo e redistribuiu responsabilidades no provimento da formação continuada entre os entes federados, ampliando, assim, os espaços formativos na esfera pública, ao mesmo tempo em que delimitou suas finalidades.

É importante ressaltar que a LDB utiliza diversas terminologias para se referir à formação continuada, sendo que esse uso de variados termos não está relacionado meramente com a questão de o sistema linguístico nos oferecer diversas possibilidades para expressar a mesma coisa utilizando palavras diferentes. As escolhas lexicais nas partes em que a LDB se refere à formação continuada precisam ser consideradas sob um olhar crítico e cauteloso, pois assim chegaremos o mais próximo possível das reais intenções dos legisladores, intenções estas que estão expressas nesse documento que se caracteriza como um dispositivo legal que carrega em sua essência a ausência de neutralidade.

No Inciso I do Artigo 61, a LDB apresenta como um dos fundamentos da formação dos profissionais da educação: “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a **capacitação em serviço**” (BRASIL, 1996a). De acordo com Mizukami (2002), a ideia de capacitação apóia-se numa perspectiva de formação como acúmulo de conhecimentos teóricos para posterior aplicação na prática, o que evidencia uma separação entre teoria e prática.

Segundo Floriani (2008), o termo *capacitação* expressa a ideia de tornar capaz aquele que é incapaz, ideia de convencer, de persuadir. Nesse sentido, Santos (2011) observa que esse termo carrega uma concepção de formação de natureza mecanicista, a qual compreende o professor como um profissional que precisa ser doutrinado, persuadido para aceitar novas ideias e tornar-se capaz de promover mudanças em sua prática. Diante disso, Ramos (2013) destaca que a capacitação não é um meio viável para a formação docente, uma vez que o professor precisa pensar criticamente aquilo que lhe é apresentado e não simplesmente tornar-se capaz de executar mecanicamente aquilo para o que foi capacitado.

Indo adiante, no Artigo 67, a LDB trata da questão da valorização dos profissionais da educação e, no Inciso II, apresenta como um dos deveres dos sistemas de ensino a seguridade do “**aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996a). Segundo Santos (2011), a ideia de *aperfeiçoamento* implica em “tornar os professores mais perfeitos”, o que, segundo a autora, pressupõe um “vazio”, a existência de um déficit na formação, algo que a formação não conseguiu dotar e que precisa ser preenchido para que o professor consiga melhorar seu desempenho profissional.

Desse modo, Magalhães e Azevedo (2015) fazem uma crítica, ressaltando que a formação continuada não deve suprir a formação inicial, uma vez que a formação inicial é a

base para o exercício profissional com qualidade. De acordo com essas autoras, a formação continuada é uma parte do processo de formação ao longo da carreira, na medida em que acompanhar pesquisas, produções teóricas e realizar novos cursos a partir do contexto em que os professores atuam se constituem como procedimentos que complementam - não substituem - a formação inicial.

Santos e Batista Neto (2016) afirmam que essa concepção de formação continuada característica do termo *aperfeiçoamento* carrega um caráter compensatório, estimulando a criação de programas especiais que são voltados principalmente para aspectos meramente curriculares e metodológicos. Segundo os autores, essa concepção de formação continuada, por meio da proliferação desses programas especiais, legitimou cursos que contribuíram para um processo de formação aligeirada do professor.

Continuando nessa questão das terminologias utilizadas pela LDB para se referir à formação continuada, o Art. 87 § 4º advoga: “até o fim da década da educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por **treinamento em serviço**”. Segundo Santos (2011), o termo *treinamento* estabelece consonância com uma perspectiva adaptativa, a qual visa habilitar o professor a seguir modelos. Além disso, a autora destaca que a ideia de treinamento consiste na correção de desvios e visa solucionar falhas de desempenho do executor, o que leva à necessidade de adestramento e padronização de determinados comportamentos e práticas. Desse modo, a ideia de treinamento entra em contradição com a questão da autonomia do trabalho docente.

Tendo em vista esses variados termos que a LDB utiliza para designar a formação continuada, Santos e Batista Neto (2016, p. 106) ressaltam que

[...] mais que confusões terminológicas, esses conceitos traduzem uma concepção de formação e de professor que serviu de sustentação para o desenvolvimento de políticas de formação docente de caráter técnico-instrumental, orientadas por uma perspectiva compensatória.

Kuenzer (1999) observa que a utilização desses termos enfatiza a precarização da formação e traz complicações para o trabalho docente, uma vez que centraliza a formação na pedagogia das competências, a qual carrega em sua essência atributos utilitaristas, caracterizando o trabalho do professor como forma de administrar as práticas pedagógicas, lhe atribuindo o papel de tarefeiro.

Santos (2011) resalta que os referidos termos coadunam com uma concepção gerencial de formação docente (pautada no binômio eficiência-eficácia) e estão ligados a uma concepção

de professor como sujeito desprovido de conhecimentos ou portador de conhecimentos obsoletos, o que entra em contraste com o reconhecimento social da importância da profissão docente.

Ainda sobre a LDB, Santos e Batista Neto (2016) apontam para o fato de a formação continuada aparecer no Artigo 67 como direito do professor, dividindo espaço com os princípios orientadores da valorização do magistério, a saber: o piso salarial profissional, a progressão funcional e as condições adequadas de trabalho.

Tendo em vista esse fato, Santos (2011) considera que a LDB sinaliza uma conquista para os profissionais da educação, aliando as políticas públicas de formação continuada de professores a uma política de financiamento sistemático, para a manutenção e desenvolvimento da formação docente, utilizando-se, inicialmente, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), o qual teve como finalidade “a articulação de recursos voltados à universalização do Ensino Fundamental e à valorização do magistério, por meio do pagamento de salários e da instituição de planos de carreira e formação em serviço” (SANTOS, 2011, p. 3). É preciso esclarecer que, em 2007, o Fundef foi substituído pela Lei nº 11.494, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), ampliando seu espaço de atuação para a educação infantil e o ensino médio. Ou seja, passando a abranger toda a educação básica.

Passando para o Plano Nacional de Educação (2001-2010), neste, “a formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e da exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna” (BRASIL, 2001, p. 64). Sendo assim, o PNE 2001-2010 ressalta que “deverá dar especial atenção à formação **permanente (em serviço)** dos profissionais da educação” (BRASIL, 2001, p. 64).

Segundo Santos (2011), de acordo com essa lógica, há uma valorização da formação continuada como estratégia de qualificação profissional frente às exigências da chamada “sociedade do conhecimento e/ou sociedade da informação”. Nesse contexto, segundo a autora, a formação continuada aparece como caminho necessário à configuração de um novo processo educativo, no qual os professores precisam se atualizar permanentemente para desempenhar tarefas que estão em constante transformação devido às mudanças técnico-científicas.

Diante do exposto, Santos (2011) afirma que é possível perceber no PNE 2001-2010 uma concepção de formação continuada que sugere o desenvolvimento de práticas formativas voltadas para a atualização de conteúdos, métodos ou técnicas, visando promover a

modernização da escola e do ensino. O que falta, no entanto, é uma reflexão sobre o trabalho docente e as condições em que ele se realiza.

Ressalta-se ainda que Santos e Batista Neto (2016) observam que o PNE 2001-2010 reafirma o protagonismo do professor como caminho para a efetivação da qualidade do ensino. No entanto, a consideração do protagonismo do professor como parte tão importante do processo de alcance da qualidade do ensino, se desarticulada da reflexão sobre as condições nas quais o trabalho docente é desenvolvido, pode culminar na responsabilização dos professores pelas lacunas existentes no sistema educacional.

Em relação às semelhanças com a LDB, o PNE 2001-2010, assim como essa lei, reforça o dever das secretarias estaduais e municipais de educação quanto à garantia da formação continuada, além de também valorizar a modalidade de educação a distância na realização dos programas de formação.

Quanto à Portaria nº 1403/2003, Santos e Batista Neto (2016) explicitam que, por meio da implantação da mesma, instituiu-se o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, o qual levou à criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (RNFC). Dentre os objetivos dessa Rede, “destacam-se o compromisso com a melhoria do ensino e a qualificação docente, e a articulação entre as instituições formadoras e a socialização dos conhecimentos produzidos sobre a educação com os professores da educação básica” (SANTOS; BATISTA NETO, 2016, p. 110).

Segundo esses dois autores, a implantação da Rede Nacional de Formação Continuada inaugurou uma nova fase da formação docente, pois gerou a institucionalização da formação continuada, por meio dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento Escolar (pertencentes às universidades públicas e comunitárias), e também a construção de uma perspectiva de formação continuada que sustenta o desenvolvimento de uma atitude investigativa e reflexiva sobre a prática de ensino e a valorização do próprio local de trabalho como espaço de formação.

Brzezinski (2008), no entanto, realiza uma crítica à Portaria nº 1403/2003, tendo em vista a questão da instituição do Exame Nacional de Certificação de Professores também previsto por ela, por meio do qual seriam avaliados conhecimentos e competências de professores com o objetivo principal de servir como instrumento para avaliar os cursos de formação de professores.

Segundo a autora, o contraditório dessa certificação reside no fato da exigência do certificado de competências provindo desse exame - chamado de Certificado Nacional de Proficiência Docente - para que o professor, em exercício na escola pública, pudesse se candidatar aos programas de formação continuada com bolsa federal de incentivo. Brzezinski

(2008) destaca que, nesse ponto, essa Portaria entra em confronto com o Inciso II do Artigo 67 da LDB, segundo o qual os sistemas de ensino devem **assegurar** a valorização dos profissionais da educação mediante aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

No que tange a essa questão da avaliação e certificação, Santos (2011) afirma que a Portaria 1.403/2003,

[...] dá continuidade às diretrizes da reforma neoliberal já preconizada no cenário da formação de professores, pois ela evidencia um enfoque de formação e profissionalização docente que se vincula a uma perspectiva de avaliação baseada na certificação de competências. (SANTOS, 2011, p. 7).

Nesse sentido, segundo a autora, a implantação desse sistema de certificação e avaliação foi vista pelo movimento dos educadores como um clima de individualização de responsabilidades sobre cada professor, acirrando, inclusive, a competitividade na escola. Sendo assim, conforme destaca Santos (2011), diante das pressões sofridas, o Governo Federal recuou quanto à implementação do exame de avaliação e certificação docente, mantendo apenas o viés da formação, por meio da instituição da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

Passando para a Universidade Aberta do Brasil (UAB), esse sistema foi criado pelo Ministério da Educação em 2005 e regulamentado pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. No Artigo 1º, o Decreto explicita que a UAB se volta “para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no País” (BRASIL, 2006, s/p). Segundo Silva e Souza (2013), por meio do Decreto 5.800/2006, a política pública de formação de professores assume um novo formato com a institucionalização de programas de formação na modalidade a distância.

De acordo com Sousa (2012), a UAB é apresentada como política pública de formação de professores – inicial e continuada – capaz de ampliar o contingente de docentes qualificados em nível superior, uma vez que a formação de professores passa a constituir um elemento fundamental para o alcance da melhoria do desempenho educacional do país. A Universidade Aberta do Brasil (UAB), inclusive, segundo observa Saviani (2007), é destacada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁴, o qual estabeleceu que, por meio do sistema UAB,

⁴ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em 2007, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, sendo composto por várias ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a educação do país. Portanto, conforme destacam Silva e Souza (2013), o documento tem a questão da qualidade do ensino como elemento central.

pretendia oferecer cursos de formação inicial e continuada de docentes da educação básica, esperando atingir aproximadamente dois milhões de professores.

Por meio da oferta desses cursos, o PDE alega ter como objetivo promover um comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos da educação básica (BRASIL, 2007a).

Sobre o funcionamento da Universidade Aberta do Brasil (UAB), Mourão, Arruda e Miranda (2013) destacam que esse sistema não propõe a criação de uma nova instituição de ensino, mas sim a articulação das instituições já existentes, a fim de levar ensino superior público aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos.

Em 2007, a Universidade Aberta do Brasil foi incorporada à chamada “nova Capes”. Segundo Scheibe (2011), esse nome é derivado da ampliação das funções da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, a qual instituiu que esse órgão passasse a ter por finalidade, além de seu trabalho voltado à educação superior e ao desenvolvimento científico e tecnológico do país, também o subsídio ao Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais do magistério para a educação básica. Essa incorporação da UAB à “nova Capes” resultou no que é estabelecido no Artigo 2º, § 2º, Inciso II da Lei nº 11.502/2007: na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias da educação a distância.

Segundo Maués (2009), essa ampliação das funções da Capes, no que tange à formação continuada, teria como tendência levar para a educação básica uma avaliação ligada à lógica altamente produtivista, antes restrita à pós-graduação *stricto sensu*.

O Estatuto da “nova Capes”, aprovado pelo Decreto nº 6.316/2007, no parágrafo 2º, Inciso I, estabelece que, no âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade “fomentar programas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica com vistas à construção de um sistema nacional de formação de professores” (BRASIL, 2007b, s/p). E, no Inciso III do mesmo parágrafo, aparece como finalidade desse órgão “planejar ações de longo prazo para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica em serviço” (BRASIL, 2007b, s/p).

Essa atribuição de responsabilidade à Capes de subsidiar o MEC em relação à formação dos profissionais da educação básica foi consolidada pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o qual instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. No Artigo 1º, esse Decreto explicita que a finalidade dessa Política é

organizar, em regime de colaboração entre os entes federados, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

A formação continuada é citada no artigo 3º desse decreto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, de forma articulada com a formação inicial, e recebe um destaque maior no Inciso X, que diz que um dos objetivos dessa política é reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. No inciso V desse mesmo artigo do Decreto nº 6.755/2009, também é destacada a questão da valorização docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira.

No Artigo 8º, § 2º, o Decreto nº 6.755/2009 institui que as necessidades de formação continuada de profissionais do magistério seriam atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado. Ainda nesse artigo, o § 3º estabelece que esses cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização seriam fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e o § 4º estabelece que os cursos de formação continuada homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da Capes integrariam o acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação. Essa menção à tecnologia reflete a articulação entre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), uma vez que a UAB se volta para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, a qual utiliza os meios tecnológicos em seus processos de ensino e aprendizagem.

No que se refere à formação continuada no Plano Nacional de Educação (2014-2024), Duarte e Mendes (2017) dão ênfase ao fato de este continuar prevendo as mesmas metas do PNE (2001-2010), tendo em vista a falta de concretização de muitas delas. Ora, embora o primeiro PNE destacasse a formação continuada como parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, segundo as autoras, por meio de dados do Consenso Escolar de 2014, o Observatório do PNE divulgou que aproximadamente 24% dos 22 milhões de professores que atuavam na Educação Básica no Brasil ainda não possuíam formação de nível superior.

Sendo assim, Duarte e Mendes (2017) explicitam que o PNE (2014-2024), além de formar esses professores restantes em nível superior, também tem como objetivos: formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores de Educação Básica, até 2024, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Meta 16); equiparar o

rendimento médio dos professores ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até 2020 (Meta 17); assegurar os Planos de Carreira (Meta 18).

O PNE 2014-2024 prevê o dimensionamento da demanda por formação continuada em regime de colaboração (federal, estadual e municipal). Segundo Moraes e Henrique (2017), as estratégias do Plano estabelecem que esse regime de colaboração apresente um caráter de diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da Educação e da capacidade de atendimento por parte das instituições públicas e comunitárias de Educação Superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, de uma forma que sejam definidas obrigações recíprocas entre os partícipes.

Moraes e Henrique (2017) ainda destacam que cabe à União a função de financiar essa formação e avaliá-la. No entanto, em suas estratégias, a Lei 13.005/2014, que aprova o PNE 2014-2024, não evidencia que essa formação é prioritariamente pública. Pelo contrário, abre espaço para a iniciativa privada. Segundo Magalhães e Azevedo (2015), essa presença da iniciativa privada no Plano incita o empreendedorismo da educação.

Apesar de todos os documentos trabalhados até aqui tratarem da questão da formação continuada, até o ano de 2015, não existia um consenso sobre o conceito dessa modalidade de formação. Nesse sentido, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, instauradas pela Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), representaram avanços. Essas novas diretrizes foram aprovadas em substituição à Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE) nº 1/2002, que fixava as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

No Artigo 16, o novo documento (Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015) conceitua a formação continuada como um tipo de formação que:

[...] compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 13).

Segundo Volsi (2016), essas novas diretrizes apresentam um elemento novo, pois juntamente com a formação inicial, procuram enfatizar a formação continuada dos professores,

a qual aparece como elemento fundamental para o bom exercício profissional. Nesse sentido, segundo Silva *et al.* (2019), essas diretrizes contribuem para a constituição de um pensamento articulado entre formação inicial e continuada, enfatizando que as Instituições de Ensino Superior (IES) precisam organizar uma política institucional que de fato aponte os princípios, diretrizes e ações para a oferta da formação continuada, uma vez que, para a formação inicial, essa já é uma prática estabelecida há tempos.

De acordo com o Artigo 17 da Resolução das novas DCN, de 2015,

[...] a formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. (BRASIL, 2015, p. 14).

Lima (2016) afirma que, nessas novas diretrizes, é dada importância àquela formação continuada oferecida pelos centros de formação dos municípios e dos estados, bem como pelas instituições de Educação Básica.

No § 3º do Artigo 18, a Resolução das novas diretrizes estabelece que a valorização do magistério e dos demais profissionais da educação, deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada. Desse modo, nesse parágrafo do referido Artigo, o documento enfatiza a necessidade da definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, que assegurem a destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério. Dentre essas ditas outras atividades pedagógicas as quais são elencadas pelo documento, estão relacionadas com a questão da formação continuada: a) estudos, pesquisas e demais atividades formativas; b) participação **em reuniões e grupos de estudo** e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola; c) atividades de desenvolvimento profissional. Portanto, nesse dispositivo legal, é perceptível a articulação entre formação continuada e valorização docente.

Indo adiante, no Artigo 19, Inciso VII, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 indica, inclusive, a liberação do trabalho para que os profissionais do magistério se envolvam em atividades de formação continuada, destacando que, nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida,

[...] oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de

modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2015, p. 16).

Apesar desses pontos positivos, Argollo e Silva (2017) fazem uma crítica à Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, pelo fato de esta, ao incorporar no seu Artigo 17 o estímulo a “inovações pedagógicas” - sem delimitar por quem, ou em quais condições ocorreriam essas inovações - abrir espaço à atuação de uma vastidão de empresas e instituições sociais empresariais especializadas em prestar assessoria e consultoria educacional às instituições públicas. Portanto, segundo as autoras, essas ditas “inovações pedagógicas” estão ligadas a uma concepção de formação continuada que tem sido explorada pelas organizações empresariais e que, portanto, abre espaço para a participação privada e conseqüente diminuição da responsabilidade do Estado no que tange à formação continuada.

Embora o conteúdo desse documento das novas Diretrizes Curriculares Nacionais tenha apresentado avanços em relação à formação continuada, segundo Volsi (2016), a efetivação do que nele foi estabelecido se constituiria como um desafio para as políticas educacionais, devido às ações que precisariam ser desenvolvidas pelas instituições formadoras, tanto no Ensino Superior, quanto na Educação Básica, a fim de que as orientações e normatizações ali presentes ganhassem materialidade.

Além disso, a autora ressalta que essas diretrizes deveriam ser compreendidas como interligadas a outras políticas educacionais, tais como: o PNE (2014-2024); a instituição do Sistema Nacional de Educação que definiria a regulamentação do regime de colaboração entre a União, os Estados e Municípios; e o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular.

2.2 A Educação a Distância (EaD) e a lógica capitalista

Como nesta pesquisa analisamos os desdobramentos do curso AEE Surdos na valorização dos professores participantes, tendo em vista que esse curso está ligado à Universidade Aberta do Brasil (UAB) e foi ofertado na modalidade de educação a distância, é necessário refletirmos sobre os fatores políticos e econômicos que impulsionaram a expansão e que sustentam a constante procura pela EaD, evidenciando a lógica capitalista existente por trás de tal modalidade.

De acordo com Lessa (2011), a primeira menção oficial à EaD na legislação brasileira ocorreu em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No Artigo 80 dessa lei, consta que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de

programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996a, s/p).

Quanto ao conceito de Educação a Distância, este é apresentado no Capítulo I, Artigo 1º do Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005:

[...] para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, s/p).

Reis e Reis (2014) analisam a expansão da educação a distância, tendo em vista a lógica da mundialização do capital. Esses autores começam observando que o processo de globalização se acirrou frente às crises cíclicas do capital mundial, principalmente a partir da década de 1970, com a crise instaurada pelo modelo de produção fordista.

Segundo Chesnais (1996), a globalização se desdobra na mundialização do capital, a qual pressupõe o uso das tecnologias da informação e da comunicação, tendo em vista a realidade política e econômica vigente. Desse modo, ante a globalização, foram desencadeados na economia mundial processos de transformações tecnológicas e financeiras com novas formas de organização de produção e de trabalho.

Nesse contexto, conforme observam Reis e Reis (2014), emerge no Brasil a expansão do uso das tecnologias da informação enquanto vias da “democratização” da educação, o que resultou no crescimento e estabelecimento de cursos de EaD. Cursos estes que, em consonância com a lógica globalizante, segundo os autores, tendem a ser caracterizados pela curta duração e voltados para as atividades profissionais que já se encontram em serviço.

Esses cursos de curta duração se constituem como ofertas chamativas para os professores que, como agentes do mundo do trabalho, possuem somente a força de trabalho como fonte de sobrevivência e, por esse motivo, conforme destacam Reis e Reis (2014), aderem à euforia mercadológica, colocando-se em uma inesgotável corrida em busca de um perfil profissional e social, através da realização de cursos de qualidade questionável.

Desse modo, a exigência em relação à formação dos professores é sinônima da qualificação profissional, que faz com que, desde muito cedo, os cidadãos iniciem a vida escolar

[...] preocupados em se formar, visando à inserção no mercado de trabalho que muda constantemente, tendo em vista que os trabalhadores devem estar aptos

a atenderem às constantes mudanças exigidas pelo mercado consumidor cada vez mais heterogêneo, haja vista que é mundial. (REIS; REIS, 2014, p. 32).

Deparamo-nos, então, com uma concepção de formação de professores com forte potencial mercadológico, uma vez que se relaciona com o que Santos (2005) chama de necessidade da empresa, que exige repensar um novo perfil de trabalhador, perfil este que pode ser alcançado em uma formação que esteja em harmonia com a nova realidade produtiva e organizacional do trabalho. Segundo Reis e Reis (2014), é nesse sentido que a EaD vem tomando corpo, configurando-se como uma modalidade de educação que é fruto das transformações históricas provocadas pelas exigências do modelo econômico capitalista.

Reis e Reis (2014) ainda observam que, no Brasil, as primeiras experiências de formação na modalidade EaD se deram por meio de cursos de via correspondência, os quais tinham o rádio e a televisão como meios de apoio. No entanto, segundo esses autores, a partir da década de 1990, com a intensa expansão da internet, a política nacional de educação a distância foi se configurando no país, sendo orientada pelos organismos internacionais para a educação de países periféricos, trazendo novas formas e conteúdos a diferentes cursos, dentre os quais se encontram os de qualificação profissional para professores da rede pública.

É válido observarmos que a LDB, elaborada nesse contexto, apresenta um teor de valorização da educação a distância e isso se deve ao fato de que, nessa lei, está imerso um movimento de diversificação e de diferenciação da educação no país, movimento este vinculado às orientações dos organismos multilaterais, que: “ênfatizam a flexibilização dos processos formativos, para atender em massa a demanda de adaptabilidade dos processos produtivos delineados pela articulação global da expansão e mundialização do grande capital” (REIS; REIS, 2014, p. 28).

O processo de expansão da EaD no Brasil ocorre ligado à reforma do Estado de 1990 que, de acordo com Reis e Reis (2014), por um lado, instaurou o Estado mínimo, que se distancia de sua função de providenciar as necessidades e bens sociais de uma nação e, por outro lado, apresenta as inovações tecnológicas como vias de “democratização” da educação. Nesse sentido, a possibilidade de disponibilização de cursos EaD em massa, graças às referidas inovações tecnológicas, é utilizada como meio para amenizar a “ausência” do Estado no tocante aos investimentos em educação.

Tendo em vista o perfil da formação em EaD no Brasil, Reis e Reis (2014) destacam a existência de um foco na técnica e a crença de que o progresso técnico, aliado à capacidade de alcance de público dessa modalidade de formação, seja uma possibilidade de superar os dilemas

e as contradições na educação. Essa concepção de formação coaduna com o que Luz (2012) chama de responsabilização do professor pelo desempenho do sistema educacional. Isso porque o foco destina-se à massificação da formação e à crença de que o mero acúmulo de cursos, conhecimentos e técnicas é capaz de efetivar a qualidade da educação, desconsiderando, por exemplo, as condições nas quais é desenvolvido o trabalho docente.

Essa formação de caráter tecnicista e cumulativo está relacionada com o que Dourado (2001) aborda como concepção de formação que tem como tônica central a melhoria dos indicadores educacionais em relação à titulação do quadro docente, sem uma implicação efetiva na melhoria da qualidade de formação e das condições de trabalho dos profissionais da educação.

Nesse sentido, a EaD no Brasil, no contexto do sistema capitalista de produção, se estabeleceu como estratégia de ampliação do acesso à educação, com novas dimensões de espaço e de tempo, visando à formação dos professores em exercício e à certificação em larga escala (REIS; REIS, 2014). Tendo em vista essa certificação em larga escala, os autores enfatizam que os professores desempregados sofrem com o movimento de culpabilização, movimento este que desconsidera fatores sociais como a oferta de empregos, e faz com que esses professores sejam vistos como indivíduos supostamente incapazes por não se adaptarem às demandas do mercado de trabalho informatizado.

Além desse movimento de culpabilização dos professores desempregados, a massificação da formação de professores do Brasil por meio da educação a distância também traz implicações para professores atuantes, uma vez que, se por um lado o sistema EaD apresenta-se como uma possibilidade de democratização do acesso ao conhecimento, por outro lado, estudos – como alguns analisados na Seção I desta dissertação - têm evidenciado um aumento da carga de trabalho do professor, tendo em vista as condições sociais e o tempo destinado às experiências de formação continuada. Esses fatos reforçam a relevância de nossa pesquisa, uma vez que analisamos dados referentes ao curso AEE Surdos, ofertado na modalidade a distância, o qual se configura como materialidade das propostas de formação continuada na modalidade EaD, no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Não valorizar um professor é não se importar com o futuro de uma nação.
(Eduardo Aques)

Nesta seção, inicialmente, apresentamos o conceito de valorização docente utilizado na presente pesquisa, justificando sua escolha. Em seguida, realizamos um levantamento do que documentos oficiais (leis, decretos, portarias e resoluções) que regem a educação no Brasil dizem acerca da valorização dos professores, utilizando para enriquecimento da discussão o arcabouço teórico existente sobre esses dispositivos legais.

3.1 Considerações preliminares sobre a valorização docente

Neste estudo, utilizamos o conceito de valorização docente de Leher (2010), pelo fato de este ser o mais abrangente, trazendo duas dimensões (objetiva e subjetiva) e diversos aspectos de tal valorização. Esse conceito nos permitiu explorar de forma mais rica os dados do questionário aplicado aos professores participantes do curso de aperfeiçoamento em “Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos” (AEE Surdos), por meio do qual estudamos os desdobramentos dessa formação continuada na valorização docente, tendo em vista:

- a) as condições de participação desses professores no referido curso;
- b) os desdobramentos da conclusão dessa formação nos planos de cargos, carreira e salários desses docentes;
- c) a percepção desses professores no que diz respeito à sua valorização mediante investimento em formação continuada.

Segundo Leher (2010), a valorização docente, configurando-se como expressão com intensa circulação nos discursos das escolas, dos sindicatos, dos governos, da imprensa e dos partidos políticos, abrange duas dimensões: uma **dimensão objetiva** e uma **dimensão subjetiva**.

A valorização docente objetiva abrange:

- a) regime de trabalho;
- b) piso salarial profissional;
- c) carreira docente com possibilidade de progressão funcional;

- d) concurso público de provas e títulos;
- e) formação e qualificação profissional;
- f) tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho;
- g) condições de trabalho.

Já a valorização docente subjetiva contempla:

- a) reconhecimento social;
- b) autorrealização;
- c) dignidade profissional.

Começando pelos aspectos que Leher (2010) cita como constituintes da **valorização docente objetiva**, o regime de trabalho corresponde à jornada de trabalho do professorado. Sobre esse aspecto da valorização docente, Barbosa (2012) observa que o trabalho do professor não se restringe ao ambiente escolar, uma vez que esse profissional também tem sob sua responsabilidade atividades extraclasse, tais como planejamento, preparo de aulas e a correção de provas e outras atividades dos alunos, sendo que essa realidade muitas vezes culmina na intensificação do trabalho do professor. Além disso, a autora ainda observa que a intensa jornada de trabalho dos professores tem se destinado à compensação dos baixos salários.

No que tange ao piso salarial profissional, este é um aspecto da valorização docente instituído pela Lei 11.738/2008, a qual estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), que visa resolver a questão da desigualdade salarial entre professores das diferentes regiões do país e equiparar a remuneração dos professores da educação básica à remuneração de profissionais de outras áreas com o mesmo grau de escolaridade. No entanto, conforme observam Alves e Pimentel (2015), essa política de valorização profissional por meio do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) tem se desenvolvido num contexto de recursos financeiros insuficientes, contexto este que reflete no descumprimento da referida lei por gestores estaduais e municipais.

Quanto ao concurso público de provas e títulos, este diz respeito ao tipo de vínculo empregatício do professor e, segundo Castro (2017), se configura como um investimento que as políticas de valorização docente devem priorizar, uma vez que, assim, os professores poderão ter acesso às conquistas dos Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração, que levam o professor a uma carreira docente com possibilidade de progressão funcional.

Sobre a formação e qualificação profissional de professores, tendo em vista a formação continuada, ela não pode ser entendida como um receituário, ou seja, um conjunto de modelos metodológicos e/ou lista de conteúdos que, se seguidos, serão a solução para os problemas (CHIMENTÃO, 2009). Chimentão (2009) defende que, ao invés de se configurar como receituário, a formação continuada precisa conscientizar o professor e levá-lo a refletir sobre o fato de que teoria e prática são “dois lados da mesma moeda”. Ou seja, a teoria ajuda o docente a compreender melhor a sua prática e a ela dar sentido e, conseqüentemente, a prática proporciona melhor entendimento da teoria ou, ainda, revela a necessidade de nela fundamentar-se. Desse modo, a formação continuada será significativa,

[...] quando conseguir formar um professor: a) competente na sua profissão, a partir dos recursos de que ele dispõe; b) dotado de uma fundamentação teórica consistente; c) consciente dos aspectos externos que influenciam a educação, visto que a educação não se resume à sala de aula ou à escola, mas está presente num contexto cujas características interferem no seu andamento. (CHIMENTÃO, 2009, p. 5).

Ainda sobre a formação continuada significativa, segundo Pires (2016), para impulsionar efetivamente a qualidade da educação, a formação continuada de professores precisa estar articulada a outros fatores, como: maior valorização do profissional docente, melhores condições de trabalho, garantia de melhorias na infraestrutura das escolas, estímulo para a elaboração de propostas e políticas educacionais com a participação dos docentes etc. Desse modo, de acordo com Pires (2016), para que a formação continuada seja significativa, as políticas de formação continuada de professores precisam estar articuladas a outras políticas educacionais, uma vez que a questão da aprendizagem e da melhoria da qualidade da educação pública exige uma pluralidade de ações e intervenções.

No que concerne às condições de trabalho do professor, Gasparini, Barreto e Assunção (2005) as definem como as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingirem os objetivos da produção escolar. Segundo Silva e Rosso (2008), essas condições envolvem: as condições físicas das escolas; a relação com os professores; as condições profissionais dos docentes; o sistema burocrático que é imposto aos docentes; os controles externos sobre o trabalho docente; as implicações do projeto político pedagógico do governo.

No que tange à **valorização docente subjetiva**, segundo Lemos (2005), o reconhecimento social está relacionado ao reconhecimento do professor como figura profissional essencial para a sociedade. Esse reconhecimento social, segundo Leher (2010), se

reflete na melhoria substancial de aspectos da valorização docente objetiva (tais como: carreira, salário e condições de trabalho), os quais estão ligados com a dignidade profissional, que pode levar o professor à autorrealização.

Para Leher (2010), a questão da valorização docente é indissociável do fato de que as frações burguesas dominantes procuram subordinar a educação aos seus propósitos estratégicos de classe. Segundo o autor, essa subordinação torna difícil a potencialidade do trabalho docente como trabalho criativo, crítico, livre de expropriações, subordinações, coerções e regulações particularistas. Sendo assim, segundo Leher (2010), as brechas emancipatórias dependem da organização coletiva dos professores, do protagonismo estudantil, das lutas compartilhadas com os pais e com as demais categorias de trabalhadores.

Tendo exposto o conceito de valorização docente utilizado em nosso trabalho e justificado sua escolha, a seguir, realizamos um levantamento do que os documentos oficiais (leis, decretos, portarias e resoluções) que regem a educação no Brasil dizem acerca da valorização dos professores, utilizando para enriquecimento da discussão o arcabouço teórico existente sobre os tais dispositivos legais.

3.2 As políticas de valorização docente em dispositivos legais da educação no Brasil

Nesta parte da seção, abordamos a questão da valorização docente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96); no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef, Lei nº 9.424/96); no Plano Nacional de Educação 2001-2010 (Lei nº 10.172/2001); no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb, Lei nº 11.494/2007); na Lei nº 11.738/2008, do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014).

Começando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Artigo 67, o documento traz os mecanismos necessários para assegurar a valorização dos profissionais da educação:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996a, p. 36).

Sendo assim, é possível perceber que a LDB destaca a necessidade da existência de planos de carreira que contemplem: concurso público de provas e títulos como forma de ingresso dos profissionais da educação na rede pública; a formação inicial e continuada; o piso salarial; a progressão na carreira; a jornada de trabalho; as condições de trabalho. No entanto, Sonobe e Pinto (2015) observam que a LDB não indica elementos concretos, no sentido de direcionamentos e ações, deixando, assim, um discurso vazio quanto à garantia dessa valorização.

Sonobe e Pinto (2015) apontam que, no processo de elaboração da primeira versão do projeto da LDB, o qual foi oriundo do Legislativo e não do Executivo, houve a participação da comunidade educacional, por meio de discussões na reunião anual da Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Porém, os autores esclarecem que esse primeiro projeto, que teve como relator o deputado Jorge Hage, foi substituído por outro vindo do Senado e que teve como relator o senador Darcy Ribeiro.

A versão de Darcy Ribeiro representou um grande retrocesso frente à primeira. Conforme defendem Sonobe e Pinto (2015), nota-se tal involução sobretudo quanto à valorização docente e à condição adequada de trabalho; esta última, embora conste na lei finalmente aprovada, não é por ela definida.

Nesse sentido, Carreira e Pinto (2007) observam que faltou à lei definir o que são condições adequadas de trabalho, sendo que essa definição é essencial para a discussão da qualidade do ensino. Essa discussão, por sua vez, foi relegada às legislações municipais e estaduais.

Além desse fator relacionado às condições de trabalho, Sonobe e Pinto (2015) também apresentam uma comparação entre o que constava no Substitutivo Jorge Hage e o que consta na versão final da LDB, apresentada pelo senador Darcy Ribeiro, a qual foi aprovada em 1996. Destaca-se que, enquanto o Parágrafo II do Artigo 100º do Substitutivo Jorge Hage previa o estabelecimento do que definia como “piso salarial unificado nacionalmente”, a versão final aprovada, no Artigo 67, Inciso III, define apenas como “piso salarial profissional”. Além disso, o Inciso XIV do Artigo 100º do Substitutivo Jorge Hage, o qual se referia ao regime de trabalho, assunto tão relevante no exercício da docência, não consta nessa versão final. Segundo os

autores, se esse inciso tivesse sido incorporado pela LDB, ele teria contribuído na melhoria da condição de trabalho dos professores.

Ainda sobre a questão da valorização docente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Sonobe e Pinto (2015) dão destaque ao Artigo 3º, Inciso VII da versão final aprovada, no qual consta a “valorização do profissional da educação escolar”. O uso desse termo, segundo os autores, se configura como um aspecto positivo, uma vez que engloba toda a equipe escolar e não apenas os profissionais do magistério.

Passando para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), este foi regulamentado em 24 de dezembro de 1996 pela Lei 9.424. Conforme estabelecido no Artigo 60 da Emenda Constitucional 14/96:

As receitas desse Fundo seriam compostas por 15% de impostos e transferências de estados e municípios, e contariam com a complementação da União nas localidades que não atingissem o valor aluno/ano mínimo fixado. O seu funcionamento ocorreria pela redistribuição das referidas verbas alocadas no Fundo entre os estados e seus municípios, segundo o número de alunos das respectivas redes de ensino fundamental. (RAMOS, 2006, p. 3).

Segundo Ramos (2006), embora o Fundef tenha sido criado com esse objetivo central de redistribuir o orçamento das verbas entre estados e municípios, seu papel mais destacado pelo governo então vigente foi o da valorização docente, sendo, por isso, muitas vezes chamado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso de “Fundo de Valorização do Professor”.

De fato, no “Balanço do primeiro ano do FUNDEF”, consta que esse Fundo efetivaria a melhoria da qualidade da educação e a valorização do magistério público. Nesse caso, os recursos seriam destinados prioritariamente à melhoria dos níveis de remuneração e de qualificação dos professores, com vistas à construção da escola pública de qualidade (BRASIL, 1999).

No entanto, segundo Sonobe e Pinto (2015), o Fundo deu ênfase ao ensino fundamental regular e deixou de lado a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, o que levou ao enfraquecimento de seu efeito para a valorização do magistério.

No Artigo 7º, a Lei que fundamenta o Fundef estabelece que:

Os recursos do Fundo, incluída a complementação da União, quando for o caso, serão utilizados pelos Estados, Distrito Federal e Município, assegurados, pelo menos, 60% (sessenta por cento) para a remuneração dos profissionais do Magistério em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público. (BRASIL, 1996b, s/p).

Tendo em vista esse Artigo da Lei do Fundef, Sonobe e Pinto (2015) afirmam que os 60% dos recursos do Fundo não foram significativos para a valorização desses profissionais, uma vez que o Artigo 67º, Inciso VI, § 2º, apresenta o conceito de “profissionais do magistério” abrangendo, além dos professores, os gestores e especialistas. Além disso, conforme destacam os autores, ao tratar do plano de carreira, o artigo 9º da Lei 9.424/96 não inclui, como foi dito anteriormente, os professores atuantes na Educação Infantil, no Ensino Médio e na EJA, assim como, não inclui, também, outros funcionários da instituição escolar.

Segundo Carreira e Pinto (2007), é preocupante essa determinação de exclusão, nos planos de carreira, do pessoal que exerce atividades de apoio operacional e administrativo, pois muitos desses profissionais possuem contato intenso com os alunos e, desse modo, também deveriam ser foco de formação adequada ao perfil do público da escola e serem incluídos nos planos.

Outra limitação do Fundef, observada por Ramos (2006), é que, embora esse Fundo relacionasse valorização docente e qualidade do ensino em suas bases oficiais de criação, não é possível afirmar que essa relação tenha se refletido de maneira plenamente consensual em toda a sociedade, uma vez que, nesse documento

[...] coerentemente ao contexto ideológico do momento, a valorização do magistério foi abordada em termos individuais e meritocráticos, se distanciando das bandeiras de luta defendidas pelo setor educacional (como a do piso salarial nacional unificado, por exemplo) e de sua concepção de qualidade de ensino. (RAMOS, 2006, p. 6).

Nesse sentido, Ramos (2006) defende que o Fundef carrega em sua essência a desvalorização das mobilizações dos professores perante a sociedade, construindo a impressão de que o grupo do magistério estaria contaminado pelos reais “inimigos” da educação, tornando a sociedade menos tolerante às mobilizações e às persistentes reivindicações docentes.

Quanto ao Plano Nacional de Educação (2001-2010), Pereira (2017) destaca que esse documento carrega em sua essência a necessidade de elaboração de um plano de Estado que garanta a continuidade das políticas, independente da mudança de governo. Nesse sentido, o que esse Plano pontua sobre a valorização docente está muito próximo do que a LDB já vinha exigindo antes, ou seja: “Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, formação profissional inicial; condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada” (BRASIL, 2001, p. 143).

Tendo em vista essa intenção dos legisladores do PNE 2001-2010 de dar continuidade às políticas vigentes independentemente da mudança de governo, Pereira (2017) observa que,

no processo de construção desse Plano, embora tenham havido algumas demandas levantadas pela sociedade, as quais deveriam constar no documento, estas, em grande parte, foram ignoradas no momento de sua aprovação.

Indo adiante, o PNE 2001-2010 levanta a questão da necessidade de criação de políticas públicas voltadas para a formação inicial e para a formação continuada. Nesse contexto, o Plano traz uma relação entre a formação e a valorização docente, estabelecendo que:

A valorização do magistério implica, pelo menos, os seguintes requisitos:

*Uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;

*Um sistema de educação continuada que permita aos professores um crescimento constante de seu domínio sobre cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;

*Jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;

*Salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;

*Compromisso social e político do magistério. (BRASIL, 2001, p.149).

Diante disso, Pereira (2017) afirma que é evidente que a valorização do magistério, como está disposta no PNE 2001-2010, está relacionada com a formação inicial e continuada, com a jornada de trabalho e com os salários. No entanto, segundo a autora, por meio do tópico que se refere ao compromisso social e político do magistério, também é notável que a responsabilidade dessa valorização é compartilhada com os profissionais do magistério. Desse modo, o PNE (2001-2010) determina que a valorização do magistério depende, pelo lado do Poder Público, da garantia de condições adequadas de formação, de trabalho e de remuneração e, pelo lado dos profissionais do magistério, do bom desempenho na atividade.

No que tange ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), este surgiu em substituição ao Fundef, sendo criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de novembro de 2006, e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 e pelo Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Conforme destaca Silva (2010), no que se refere à política salarial, o Fundeb continuou destinando uma porcentagem de, no mínimo, 60% dos recursos para pagamento dos profissionais do magistério. Além disso, esse Fundo trouxe um avanço em relação ao Fundef

por meio da legitimação dos elementos “Planos de Carreira e Remuneração” e “Salário Condigno” como aspectos centrais da valorização.

No entanto, segundo Sonobe e Pinto (2015), embora tenha havido essa legitimação desses aspectos como tão importantes para a valorização, a lei que regulamenta o Fundeb, no que se refere aos planos de carreira, pouco avançou em relação à lei do Fundef, exceto pelo fato de estabelecer que esses planos, agora, devem contemplar toda a educação básica, conforme consta em seu Artigo 40.

Segundo Sonobe e Pinto (2015), o Fundeb equaciona parte da falta de cobertura da Educação Infantil, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que seus recursos têm como objetivo o atendimento de todas as modalidades da educação básica.

Contudo, Ferreira (2009) faz uma crítica, observando que, embora a abrangência do Fundeb seja significativamente maior, o recurso não cresceu de forma correspondente, mesmo tendo havido o aumento da participação dos estados e municípios na composição do fundo, que passou de 15% para 20%. Sendo assim, segundo a autora, os recursos do Fundeb ainda são insuficientes para garantir um valor gasto por aluno que assegure um ensino de qualidade e também para oferecer uma remuneração condigna aos profissionais da educação básica.

Sonobe e Pinto (2015) apresentam como fator positivo da lei do Fundeb a determinação de prazo que ela estabeleceu para a fixação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), a saber: 31 de agosto de 2007. Esse prazo, no entanto, não foi cumprido, pois o estabelecimento do Piso só aconteceu em 16 de julho de 2008, por meio da aprovação da Lei nº 11.738.

Segundo Ferreira (2009), o piso salarial profissional é um patamar de remuneração referenciado a um valor suficiente para que o professor possa atender às suas necessidades pessoais e familiares de subsistência, bem como de desenvolvimento profissional, com um só vínculo de trabalho. De acordo com Monlevade (2008), isso somente seria possível mediante a implementação de um Fundo Nacional de Financiamento da Educação Básica, constituído pela totalidade de impostos vinculados à Educação nos Estados e Municípios e complementado pela União, e que corresponda ao custo-aluno-qualidade.

O Piso Salarial Profissional Nacional surgiu com o objetivo de tentar diminuir a discrepância existente entre diferentes regiões do país quanto à remuneração dos professores, buscando elevar o patamar da qualidade de ensino em nível nacional. Porém, conforme observam Alves e Pimentel (2015), a política de valorização profissional por meio do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) tem se desenvolvido num contexto de recursos financeiros insuficientes, o que, num contexto em que cada ente federado tem relativa autonomia quanto à regulamentação em relação aos docentes, reflete no descumprimento da

referida lei por gestores estaduais e municipais. Diante disso, segundo Piolli, Silva e Heloani (2015), essa desigualdade entre os entes federados tem colaborado para que se perpetue em nosso país um quadro bastante fragmentado em termos de realidade educacional.

No que concerne ao Plano Nacional de Educação 2014-2024, Piolli, Silva e Heloani (2015) observam que este, sendo promulgado por meio da Lei 13.005/2014, traz metas para a valorização docente, as quais são direcionadas à resolução de problemas como a baixa atratividade da profissão docente, o alto índice de desistência da profissão e o quadro de saúde dos professores que, somados, culminam na falta desses profissionais. Entre essas metas, destacam-se a meta 17 e a meta 18.

A meta 17 visa equiparar o rendimento médio dos professores ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do Plano, isto é, 2020. Segundo Pereira (2017, p. 9), nesse sentido:

[...] é importante atentar para as estratégias estabelecidas a fim de que seja alcançada a meta com relação à construção de planos de carreira, na qual é preciso estabelecer rendimentos, formação e valorização de títulos, além também do promulgar jornada de trabalho em um único espaço de trabalho, o que evitará que o docente trabalhe dois ou três turnos.

A meta do PNE 2014-2024 que aborda a construção dos planos de carreira é a Meta 18, fixando um prazo de dois anos (até 2016) para que esses planos fossem estabelecidos, tomando como referência o Piso Salarial Nacional Profissional. Tendo em vista a importância dos planos de carreira, Pereira (2017) afirma que estes se constituem como mola propulsora para a valorização docente, aumentando a atratividade da profissão por estabelecer melhores salários e valorizar a formação continuada, permitindo, inclusive, que haja licenças remuneradas durante a realização dos cursos de formação.

Duarte e Mendes (2017) destacam que, quanto à meta 18 (seguridade dos Planos de Carreira), o Observatório do PNE afirma que não é possível mensurar seus dados, pois não há indicador que permita seu acompanhamento, uma vez que não há bases com dados oficiais da existência ou não de planos de carreira por municípios. No entanto, segundo os autores, foi produzido um indicador auxiliar, com dados da Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic), do IBGE, que revelam em números os municípios que possuem ações voltadas para a valorização da carreira do magistério.

Ainda sobre o PNE 2014-2024, Augusto (2015) defende que as ações que permitem a valorização dos professores da educação básica, de fato, estão contempladas nesse Plano. O autor ressalta, no entanto, que para o cumprimento dessas ações até o fim de sua vigência, é

necessário conjugar vontade política, recursos financeiros bem aplicados na educação, bem como a participação das comunidades escolares e da sociedade em geral no monitoramento das ações previstas no documento.

Diante da trajetória desses documentos acima apresentados, percebe-se uma evolução teórica no que concerne à valorização docente. No entanto, como será possível perceber mais adiante neste texto, na prática, essa valorização ainda não ocorre conforme consta nesses dispositivos legais.

4 O CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS SURDOS (AEE Surdos): DESDOBRAMENTOS NA VALORIZAÇÃO DOCENTE

A ciência é a aproximação progressiva do homem com o mundo real.
(Max Plank)

Após ter abordado nossa identificação com o tema desta dissertação, apresentado os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos nela adotados, e estabelecido uma discussão acerca das políticas de formação continuada de professores e as políticas de valorização docente no Brasil, nesta seção, analisamos os desdobramentos do curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos) na valorização dos professores que dele participaram.

O curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos), em suas primeiras edições, foi ofertado por meio de uma parceria entre o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (Cepae) - da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC). Posteriormente, o “Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional” (Gepepes) também passou a fazer parte dessa parceria para oferta do referido curso.

Conforme observa Bezerra (2013), a Secadi, instituída pelo Decreto nº 7.690 de 2 de março de 2012, provém da reestruturação realizada na até então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do Ministério da Educação (MEC), à qual foi acrescentado o eixo da inclusão. Em sua página na internet, o MEC apontou que a Secadi visava

[...] contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. (BRASIL, 2012, s/p).

O curso AEE Surdos foi ofertado em nove edições, de 2009 a 2015, como extensão na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, presente no catálogo de cursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Sendo assim, provinda da UAB,

tratou-se de uma formação continuada oferecida na modalidade de Educação a Distância (EaD), sendo a forma de interação e comunicação entre tutores e alunos efetivada, exclusivamente, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle.

De acordo com Ribeiro, Mendonça e Mendonça (2007), o AVA Modular *Object Oriented Distance Learning* (Moodle) tem como objetivo o gerenciamento de aprendizado e de trabalho colaborativo em ambiente virtual, permitindo a criação e administração de cursos online, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem.

Conforme destacam Silva e Mourão (2013), o curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos) caracterizou-se por apresentar uma proposta de formação continuada a distância para professores da rede pública de ensino regular do Brasil, que atendiam ou pretendiam atender alunos surdos na modalidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essas autoras ainda observam que essa formação teve carga horária de 180 horas/aula a distância e, sobre a questão do aproveitamento, os participantes tiveram que desenvolver, no mínimo, 70% das atividades propostas no decorrer do curso para receberem o certificado de conclusão.

Silva e Mourão (2013) também explicitam que uma das principais justificativas apresentadas para o desenvolvimento do projeto do curso AEE Surdos foi o fato de que:

[...] é importante que os profissionais que desenvolvem trabalhos vinculados à área da Educação estejam em permanente processo de formação continuada, buscando a promoção de sua prática profissional a níveis superiores de eficiência e competência, aliada ao aprofundamento teórico relacionado à área do conhecimento à qual estão vinculados. (SILVA; MOURÃO, 2013, p. 17).

Essa afirmação nos remete ao que Bressanin (2012) chama de discurso da necessidade da formação continuada, o qual tem como objetivo sustentar a necessidade de oferecer formação aos professores em exercício, visando a adequada aplicação das propostas pedagógicas oferecidas pelo governo e, conseqüentemente, um melhor desempenho por parte desses profissionais. Desse modo, diante das propostas de formação continuada, cabe ao professor desenvolver sua capacidade de aprender e de ensinar, para poder adequar-se com facilidade ao que Miguel e Vieira (2008) chamam de rápidas transformações do mundo do trabalho.

Considerando especificamente o contexto do curso AEE Surdos, segundo Reis e Reis (2014), os professores, convencidos pelo discurso da expansão da Inclusão Educacional e da Educação Especial, partem por uma busca desenfreada por cursos de qualificação profissional que lhes habilitem ao trabalho na Educação Especial. Desse modo, no caso da escola pública, o Atendimento Educacional Especializado (AEE):

[...] corresponde a uma ação massiva de qualificação de professores, estrategicamente estabelecida pelo Estado e seu respectivo Ministério da Educação, voltada para gerar, com custos e mão-de-obra reduzidos, o processo formativo cada vez mais recorrente face à realidade e às necessidades da educação brasileira. (REIS; REIS, 2013, p. 148).

Considerando ainda o discurso de constante sustentação da necessidade da formação continuada, segundo Gatti (2008), há também, por parte do sistema educacional, a ideia de que a formação continuada, por si só, seja a solução para a melhoria da educação, sem considerar a escassez de recursos financeiros, as condições de trabalho e de infraestrutura, a baixa remuneração e a sistemática desvalorização do trabalho dos profissionais da educação. Desse modo, segundo Oliveira (2013), o professor é colocado como o principal responsável pela tarefa educativa e, conseqüentemente, por seus resultados, de um modo que é deslocado o foco das estruturas e das relações sociais que envolvem o contexto escolar.

Prosseguindo com as considerações acerca das justificativas para o desenvolvimento do projeto do curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos), também é dito que,

[...] este curso é totalmente gratuito para os professores que se inscreverem, assumindo, portanto, o compromisso social de colaborar com os profissionais de diferentes localidades do país, tanto no que se refere à formação profissional para lidar com questões relacionadas à educação de surdos, como na progressão profissional, considerando os planos de cargos e salários das instituições em que esses professores estão vinculados. Em contrapartida, este curso poderá melhorar a renda familiar desses professores e, conseqüentemente, suas condições de trabalho nas instituições educacionais públicas onde trabalham. (SILVA; MOURÃO, 2013, p. 18).

Portanto, é possível perceber que o curso AEE Surdos também teve como objetivo a valorização dos professores participantes, no que tange à progressão nos planos de cargos, carreira e salários e à melhoria das condições de trabalho. Diante disso, nos tópicos a seguir, analisamos os desdobramentos desse curso na valorização dos docentes que dele participaram.

Essa análise foi realizada por meio de perguntas selecionadas do questionário aplicado pelo Gepepes/UFU em sua pesquisa “As políticas e as práticas de formação docente: raízes e dilemas na prática escolar”. Esse questionário, criado no Google Docs, foi enviado duas vezes, via e-mail, para os professores de todas as regiões do Brasil que concluíram o curso AEE Surdos, tendo em vista suas nove edições, de 2009 a 2015. No entanto, mesmo com duas

tentativas de contato com esses profissionais, entre as regiões, houve diferenças quanto à quantidade de respostas.

Na região Centro-Oeste, retornaram 188 respostas; na região Nordeste, 117; na região Norte, 35; na região Sudeste, 288; na região Sul, 25. Acreditamos que, possivelmente, o pouco retorno em algumas regiões se deve ao fato de que, quando esses e-mails foram enviados para esses professores, muitos já tinham concluído o curso havia bastante tempo.

Essa análise do recorte do questionário foi realizada tendo em vista: a) as condições de participação dos professores no referido curso; b) os desdobramentos da realização desse curso nos planos de cargos, carreira e salários desses docentes; c) a percepção desses profissionais quanto à sua valorização, mediante realização de formação continuada. Ressaltamos que, para auxiliar nas análises, utilizamos quadros descritivos com os dados do questionário apresentados em porcentagens de 0% a 100%.

No entanto, antes de iniciarmos esse processo de análise, traçamos o perfil desses professores.

4.1 Perfil dos professores participantes do curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos)

Neste tópico, traçamos o perfil dos professores participantes das nove edições aqui analisadas do curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos), tendo em vista: gênero, faixa etária, tempo de serviço no magistério e grau de escolaridade.

Quanto ao perfil por gênero (quadro 5), encontramos resultados que demonstram que, em todas as regiões, a maior parte da participação no curso se deu por mulheres. Nas regiões Nordeste, Norte e Sul, o público das nove edições do curso AEE Surdos foi composto entre 80 % e 89 % por mulheres, sendo que nas regiões Centro-Oeste e Sudeste, as mulheres compuseram mais de 90% desse público.

Quadro 5 - Representação, por gênero, dos participantes das nove edições do curso AEE Surdos, ofertadas pela UFU de 2009 a 2015

Região	Mulheres	Homens
Centro-Oeste	94%	6%
Nordeste	89%	11%
Norte	80%	20%

Sudeste	93%	7%
Sul	88%	12%

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Essas informações do quadro 5 são de grande relevância para nossa pesquisa, uma vez que, dentre outras coisas, analisamos as condições de participação dos professores no referido curso e, tendo em vista que as atividades foram realizadas a distância (fato este que permite que estas, também, ocorram em casa), é necessário levarmos em consideração a observação de Antunes (2009). Segundo esse autor, o trabalho produtivo a domicílio mescla-se com o trabalho reprodutivo doméstico, o que aumenta as formas de exploração do contingente feminino.

Antunes (2009) explica que isso acontece devido às condições histórico-sociais vigentes, as quais estão ligadas a uma construção social sexuada que leva à predominância das mulheres na realização do trabalho doméstico. Diante disso, de acordo com Silva e Souza (2013), no caso das mulheres, esse é um relevante aspecto no processo de intensificação do trabalho docente, mediante atividades realizadas a distância.

De fato, segundo dados do documento intitulado “Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil”, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do ano de 2018:

Mesmo em meio a tantas transformações sociais ocorridas ao longo do último século sob a perspectiva de gênero (maior participação das mulheres no mercado de trabalho, crescente escolarização, redução da fecundidade, disseminação de métodos contraceptivos, maior acesso à informação), as mulheres seguem dedicando relativamente mais tempo aos afazeres domésticos e cuidados, qualquer que seja o grupo de idade observado. (IBGE, 2018, p. 3).

Dando continuidade à abordagem do perfil dos participantes do curso AEE Surdos, no quadro a seguir, encontram-se os dados referentes à faixa etária desses professores.

Quadro 6 - Representação, por faixa etária, dos participantes das nove edições do curso AEE Surdos, ofertadas pela UFU de 2009 a 2015

Região	Faixa etária				
	Entre 25 e 34 anos	Entre 35 e 44 anos	Entre 45 e 54 anos	Entre 55 e 60 anos	Mais de 60 anos
Centro-Oeste	14%	42%	35%	7%	2%
Nordeste	15%	38%	40%	5%	2%
Norte	11%	40%	43%	6%	0%
Sudeste	13%	38%	38%	8%	3%
Sul	0%	44%	36%	8%	12%

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Como é possível perceber, em todas as regiões, a maior parte dos participantes das nove edições do curso AEE Surdos tinha de 35 a 54 anos de idade. Além disso, conforme explicitam os dados do quadro 7, a seguir, a maioria desses docentes tinha mais que 15 anos de serviço no magistério.

Quadro 7 - Demonstrativo do tempo de serviço no magistério dos professores participantes das nove edições do curso AEE Surdos, ofertadas pela UFU de 2009 a 2015

Região	Tempo de serviço no magistério			
	Entre 1 e 10 anos	Entre 10 e 15 anos	Mais que 15 anos	Nenhum
Centro-Oeste	19%	30%	50%	1%
Nordeste	19%	21%	59%	1%
Norte	20%	34%	46%	0%
Sudeste	28%	24%	48%	0%
Sul	12%	16%	68%	4%

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

O quadro 7 nos mostra que, dentre as quatro categorias de respostas obtidas, nas regiões Norte e Sudeste, respectivamente, 46% e 48% dos professores participantes do curso AEE Surdos tinham mais que 15 anos de serviço no magistério. E nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Sul, entre 50% e 68% dos docentes tinham mais que 15 anos de carreira no magistério.

Portanto, observando os quadros 6 e 7, é notável que a participação nas nove edições do curso AEE Surdos ocorreu, predominantemente, por um público mais maduro e com mais experiência profissional, o que indica vivência desses professores no que se refere às reais condições sob as quais o trabalho docente é desenvolvido.

Mantendo-nos atentos a essas informações, no quadro a seguir, apresentamos o grau de escolaridade desses participantes do curso.

Quadro 8 - Demonstrativo do grau de escolaridade dos professores participantes das nove edições do curso AEE Surdos, ofertadas pela UFU de 2009 a 2015

Região	Ensino Médio completo	Nível Técnico	Superior Incompleto	Pós-graduação <i>Lato Sensus</i>	Pós-graduação <i>Stricto Sensus</i>	Outros
Centro-Oeste	1%	3%	2%	79%	12%	3%
Nordeste	0%	1%	3%	84%	11%	1%
Norte	0%	0%	6%	80%	8%	6%
Sudeste	2%	2%	2%	76%	14%	4%
Sul	0%	0%	0%	92%	8%	0%

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

O quadro 8 nos mostra que, dentre as seis categorias de respostas obtidas, nas regiões Centro-Oeste e Sudeste, respectivamente, 79% e 76% dos professores participantes do curso AEE Surdos tinham pós-graduação *Lato Sensus*. E nas regiões Nordeste, Norte e Sul, a formação em nível de pós-graduação *Lato-Sensus* representou entre 80% e 92% dos dados.

Portanto, é possível perceber que a grande maioria dos professores já tinha formação em nível de pós-graduação *Lato Sensus* (especialização) quando participou do curso AEE Surdos, sendo que parte considerável desses profissionais já possuía pós-graduação *Stricto Sensus* (mestrado e doutorado).

Diante disso, relacionando essas informações com os dados do quadro 7, os quais demonstram que a maior parte desses docentes já tinha mais que 15 anos de magistério, é possível inferir que esses profissionais, por meio da experiência adquirida em sala de aula no decorrer da carreira, dentre outros motivos, possivelmente manifestaram interesse pela formação continuada por perceberem a necessidade de acesso aos conhecimentos teóricos ditos imprescindíveis para a melhoria de sua prática. Isso nos remete ao que Leonardi e Silva (2013)

chamam de alto nível de compromisso com o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com os alunos.

Desse modo, esses dados contradizem o discurso de que os professores não têm interesse pela formação continuada, discurso este que, segundo Santos e Batista Neto (2016), culmina na responsabilização desses profissionais pelas lacunas existentes no sistema educacional, principalmente no contexto atual em que predomina a defesa do pressuposto de que a melhoria da qualidade da educação pode ocorrer por meio da qualificação docente.

Em suma, por meio dos dados aqui apresentados, foi possível perceber que o público das nove edições do curso AEE Surdos, oferecidas pela UFU de 2009 a 2015, foi composto, em sua maior parte, por mulheres de uma faixa etária mais madura, com mais tempo de docência e especialização profissional. Desse modo, considerando esse perfil dos participantes, no tópico a seguir, analisamos as condições de sua participação no referido curso.

4.2 Condições de participação dos professores no curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos)

Como foi possível perceber por meio do levantamento documental realizado nas seções II e III desta dissertação, no Brasil, o dever de os sistemas de ensino assegurarem a formação continuada dos profissionais da educação vem sendo destacado nos dispositivos legais desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Desse modo, no Artigo 67 da LDB, a formação continuada, inclusive, divide espaço com os princípios orientadores da valorização do magistério, a saber: o piso salarial profissional, a progressão funcional e as condições adequadas de trabalho.

Considerando especificamente o curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos), oferecido pela UFU de 2009 a 2015, a formação continuada foi assegurada por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que, se voltando para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, tem como finalidade expandir a oferta de cursos e programas de Educação Superior no país.

Conforme destaca Sousa (2012), a UAB é apresentada como política pública de formação – inicial e continuada – capaz de ampliar o contingente de docentes qualificados. É possível perceber, então, que o sistema UAB apresenta-se como uma possibilidade de democratização do conhecimento. No entanto, é necessário analisarmos as ambivalências entre a positividade relacionada à formação continuada EaD provinda desse sistema e as reais condições sob as quais essa formação é realizada. Desse modo, neste tópico, analisamos as

condições de participação dos professores no curso AEE Surdos, curso este que se configura como materialidade das propostas de formação continuada em EaD, no contexto da UAB.

Como já foi dito anteriormente, o curso AEE Surdos foi composto por uma carga horária de 180 (cento e oitenta) horas/aula a distância, sendo que, para receber o certificado de conclusão, os professores tiveram que desenvolver, no mínimo, 70% das atividades propostas. Para isso, segundo Silva e Mourão (2013), foi necessária a participação dos cursistas em todas as atividades previstas: anotações no diário de bordo, participação nos fóruns, realização de leituras de textos, elaboração de textos, estudos dirigidos, tarefas, chats etc. Sendo assim, o curso exigiu dos participantes disponibilidade de tempo para estudo e realização das atividades.

Dando início à análise dessas condições de participação, no quadro a seguir, encontram-se os dados que demonstram se os professores participaram do curso AEE Surdos durante ou fora do horário de trabalho.

Quadro 9 - Demonstrativo do horário de participação dos professores das nove edições do curso AEE Surdos, por regiões, ofertadas pela UFU de 2009 a 2015

Região	Durante o horário de trabalho	Fora do horário de trabalho
Centro-Oeste	13%	87%
Nordeste	16%	84%
Norte	20%	80%
Sudeste	11%	89%
Sul	28%	72%

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Como é possível identificar, nas regiões Centro-Oeste, Nordeste, Norte e Sudeste, entre 80% e 89% dos professores participaram do curso AEE Surdos fora do horário de trabalho e, na região Sul, essa participação no curso fora do horário de trabalho representou 72% das respostas. Ou seja, a grande maioria dos professores participou dessa formação fora de seu expediente de trabalho.

Esses dados coadunam com a observação de Silva *et al.* (2013). Segundo esses autores, os cursos de formação continuada de professores são apresentados e indicados como necessários pelos sistemas de ensino aos quais esses profissionais estão vinculados. No entanto, os professores tendem a fazê-los como atividades de formação em regime extraturno.

Acreditamos que essa realidade, por um lado, se deve ao que aponta Barbosa (2012). Segundo essa autora, o trabalho do professor não se restringe ao ambiente escolar, pois esse profissional também tem sob sua responsabilidade atividades extraclasse, tais como planejamento, preparo de aulas e a correção de provas e atividades dos alunos. Desse modo, conforme destacam Silva e Souza (2013), a sobrecarga de tarefas e registros de prestação de contas do trabalho escolar concretizam a chamada intensificação do trabalho docente.

No entanto, além dessa responsabilidade com as atividades extraclasse, segundo Barbosa (2012), o que também gera a intensificação do trabalho docente é o fato de os professores, muitas vezes, se dedicarem a mais de um turno de trabalho, a fim de compensarem os baixos salários.

No caso dos professores participantes do curso AEE Surdos, essa observação de Barbosa (2012) sobre a dedicação a mais de um turno de trabalho pode ser confirmada pelos dados do quadro 10, a seguir.

Quadro 10 - Demonstrativo dos turnos de trabalho dos professores participantes das nove edições do curso AEE Surdos, por regiões, ofertadas pela UFU de 2009 a 2015

Região	1 turno	2 turnos	3 turnos	Dedicação exclusiva	Outros
Centro-Oeste	34%	55%	9%	1%	1%
Nordeste	20%	69%	9%	1%	1%
Norte	23%	77%	0%	0%	0%
Sudeste	32%	56%	9%	1%	2%
Sul	28%	57%	12%	3%	0%

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Como é possível notar, em todas regiões, a maior parte dos participantes do curso AEE Surdos trabalhava em mais de um turno. Nas regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, entre 55% e 57% dos professores trabalhavam durante dois turnos e, nas regiões Nordeste e Norte, o trabalho em jornada dupla representou, respectivamente, 69% e 77% das respostas obtidas. Além disso, também é possível observar que uma porcentagem considerável de professores das regiões Centro-Oeste, Nordeste, Sudeste e Sul (entre 9% e 12%) trabalhava durante três turnos.

Esses dados refletem a observação de Dourado (2001) sobre o fato de a situação docente no Brasil, historicamente, caracterizar-se por baixos salários e precárias condições de trabalho, o que abre caminho, dentre outras coisas, para um processo de aguda proletarização docente.

Considerando o período aqui analisado (2009 a 2015), os dados do quadro 10 também demonstram uma falha na efetivação do que foi proposto por meio do estabelecimento do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público, instituído pela Lei nº 11.738/2008. Conforme destaca Ferreira (2009), esse Piso deveria se configurar como patamar de remuneração referenciado a um valor suficiente para que o professor pudesse atender às suas necessidades de subsistência, bem como de desenvolvimento profissional, com um só vínculo de trabalho.

No entanto, por meio dessas informações referentes aos turnos de trabalho dos participantes do curso AEE Surdos, é notável que, até o ano em que a 9ª edição desse curso foi ofertada (2015), a maior parte desses professores assumia jornada de trabalho de mais de um turno. Esses dados coadunam com a informação de que: “a política de valorização profissional por meio de piso salarial tem se desenvolvido em um contexto de recursos financeiros insuficientes, que têm rebatimentos no descumprimento da referida lei pelos gestores estaduais e municipais” (ALVES; PIMENTEL, 2015, p. 1).

Diante do exposto, é possível inferir que a participação dos professores no curso AEE Surdos aconteceu, predominantemente, fora do horário de trabalho, possivelmente, tanto devido ao que foi dito anteriormente sobre a intensificação do trabalho docente mediante a realização de atividades extraclasse, quanto por esse fato de a maioria desses professores assumir uma dupla jornada de trabalho nas escolas, provavelmente com o intento de compensar os baixos salários e aumentar a própria renda.

Sendo assim, esses dados demonstram que os participantes do curso AEE Surdos encontraram dificuldades para conciliarem a dedicação ao curso com sua jornada de trabalho, o que também se configura como intensificação do trabalho docente, uma vez que, mediante a realização das tarefas dessa formação continuada, esses professores assumiram uma nova jornada de atividades.

Segundo Luz (2012), o processo de intensificação do trabalho docente pode favorecer uma formação continuada também precária que, diante de tantas atribuições destinadas aos profissionais do magistério, acaba se desenvolvendo de forma aligeirada. Portanto, a intensificação do trabalho docente pode se configurar como um impedimento para que a formação continuada seja de fato significativa e coopere para a melhoria da prática pedagógica dos professores e para o seu desenvolvimento profissional.

Desse modo, a realidade aqui em questão entra em contradição com o que é estabelecido no Artigo 67 da LDB, no qual a formação continuada aparece como parte das ações dos sistemas de ensino que visam a promoção da valorização docente.

Prosseguindo com a análise, no quadro a seguir, encontram-se as informações referentes ao local onde os professores realizaram as atividades do curso AEE Surdos.

Quadro 11 - Demonstrativo do local de realização das atividades do curso nas nove edições do curso AEE Surdos, por regiões, ofertadas pela UFU de 2009 a 2015

Região	Na escola	Em residência própria	Na escola e em residência própria	Outros
Centro-Oeste	4%	82%	12%	2%
Nordeste	5%	79%	14%	2%
Norte	6%	77%	14%	3%
Sudeste	9%	87%	0%	4%
Sul	8%	68%	24%	0%

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

O quadro 11 nos mostra que, em todas as regiões, a grande maioria dos professores realizou as atividades do curso em residência própria. Nas regiões Nordeste, Norte e Sul, essa realização do curso em residência própria representou entre 68% e 79% das respostas, sendo que, nas regiões Centro-Oeste e Sudeste, respectivamente, 82% e 87% dos docentes participaram do curso em residência própria.

Tendo em vista que a grande maioria dos professores participaram do curso AEE Surdos fora do horário de trabalho (quadro 9), esses dados em relação à maior parte também ter realizado o curso em residência própria já eram esperados. No entanto, esta última informação é de grande relevância nesta pesquisa, por três motivos.

Primeiramente, como foi possível notar por meio dos dados do quadro 5, a participação no curso AEE Surdos ocorreu, predominantemente, **por mulheres**. Sendo assim, no caso dessa formação, além de a intensificação do trabalho docente provavelmente ter ocorrido devido ao fato de os professores participantes terem assumido uma nova jornada de atividades mediante as tarefas do curso, outro agravante é o fato de que, segundo Antunes (2009), o trabalho produtivo a domicílio mescla-se com o trabalho reprodutivo doméstico, o que aumenta as formas de exploração **do contingente feminino**.

Em segundo lugar, pelo fato de a maior parte dos professores terem feito o curso fora do horário de trabalho e em casa própria, esses dados coadunam com os apontamentos de Pereira e Fidalgo (2014), segundo os quais, a realização da formação continuada a distância

tem se concentrado quase que completamente no tempo livre/de não trabalho dos participantes, sendo realizada em seus domicílios, em horários de descanso, se configurando como um fator de intensificação através do prolongamento da jornada de trabalho.

Em terceiro lugar, segundo Silva *et al.* (2013), a participação em formação continuada que ocorre predominantemente na própria casa dos profissionais, além dos fatores elencados anteriormente, também inclui os compromissos financeiros dos participantes quanto aos gastos com o pagamento mensal da internet e a aquisição de um computador com capacidade para acessá-la, a fim de que seja possível realizar as atividades previstas nos cursos. Desse modo, segundo esses autores, os profissionais da educação acabam sendo sufocados pela transferência da responsabilidade por sua formação e qualificação para o trabalho.

Conforme observa Freitas (2002), essa responsabilização individual dos professores pela própria formação e pelo aprimoramento profissional, dentre outras coisas, provoca o afastamento dos docentes de suas categorias, de suas organizações, o que fragiliza a mobilização dos profissionais do magistério pela busca de melhores condições de carreira e trabalho. Esse afastamento dos professores de suas categorias reflete a lógica do regime neoliberal incorporada na Educação, uma vez que, segundo Matos (2008), na visão neoliberal, a sociedade é um amontoado de indivíduos perseguindo seus próprios interesses particulares, organizados em torno de um acordo voluntário e individual, e relacionando-se entre si por meio do mercado. Desse modo, em consonância com o regime neoliberal vigente, o afastamento dos professores de suas organizações promove um individualismo competitivo.

As condições de participação dos professores no curso AEE Surdos refletem ainda o que Eisenbach Neto e Campos (2017) chamam de ideário neoliberal, o qual diminui a função do Estado. Segundo esses autores, seguindo esse ideário, o Estado reduz sua capacidade de promoção da defesa do indivíduo, bem como de garantir-lhe uma vida próspera e com dignidade. Assim, o cidadão deixa de ter direitos e passa a ser o agente responsável por seu desenvolvimento e progresso. Diante disso, como é retratado nos dados aqui trabalhados, a formação continuada se torna uma responsabilidade dos docentes, os quais partem para a realização de cursos, visando seu desenvolvimento e progresso profissional. Contudo, como é possível observar, o sistema educacional sequer oferece condições para que a participação desses professores nesses cursos ocorra de uma forma digna, que não culmine em intensificação de seu trabalho.

Ora, essa realidade analisada até aqui se contrapõe ao que consta nos dispositivos legais da Educação no Brasil. O Inciso V do Artigo 67 da LDB, por exemplo, estabelece que faz parte das ações dos sistemas de ensino, as quais visam promover a valorização docente, a **garantia**

do período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. Desse modo, as condições de participação dos professores no curso AEE Surdos demonstram o não cumprimento do que é estabelecido nesse Inciso, uma vez que os estudos dos professores demandam também a realização de formação continuada. O não cumprimento dessa determinação da LDB, provavelmente, é reflexo do fato apontado por Sonobe e Pinto (2015): a LDB não indica elementos concretos, no sentido de direcionamentos e ações, deixando um discurso vazio quanto à garantia da valorização docente. De fato, embora estabeleça que as atividades de estudo dos professores devem ocorrer durante seu horário de trabalho, o Artigo 67 da LDB não aponta ações que levem à concretização do que é determinado.

O PNE (2001-2010) também estabelece que a valorização do magistério implica jornada de trabalho que, dentre outras coisas, inclua o tempo necessário para as **atividades complementares ao trabalho em sala de aula**. No entanto, esse Plano não descreve que atividades são essas, o que também acaba se configurando como um discurso vazio acerca da valorização. Nesse ponto, é possível constatar uma certa falta de evolução do PNE 2001-2010 em relação à LDB, no que tange à valorização docente. De fato, segundo Pereira (2017), a fim de dar continuidade às políticas vigentes independentemente da mudança de governo, o que o PNE (2001-2010) pontua sobre essa valorização está muito próximo do que a LDB já vinha exigindo antes.

Diante disso, pelo fato de esse primeiro Plano ter sido vigente até o segundo ano de oferta do curso AEE Surdos (2010), as condições de participação dos professores nessa formação, provavelmente, também são reflexos do não cumprimento do que foi estabelecido nesse dispositivo legal. Isso ilustra a afirmação de Duarte e Mendes (2017), autores que dão ênfase ao fato de o Plano Nacional de Educação (2014-2024) continuar prevendo muitas das mesmas metas do PNE (2001-2010), tendo em vista a falta de concretização de várias delas.

Esses dados do curso AEE Surdos também nos remetem à importância de a Resolução nº 2/2015, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, no § 3º do Artigo 18, estabelecer que a valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada. Essa parte das Diretrizes, inclusive, enfatiza a necessidade da definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, que assegurem a destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a **outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério**. A grande evolução desse documento em relação ao PNE (2001-2010), por exemplo, é o fato de citar quais são essas atividades.

No entanto, ressalta-se que, segundo Volsi (2016), a efetivação do que foi estabelecido nessas Diretrizes de 2015 se constituiria como um desafio para as políticas educacionais, devido às ações que precisariam ser desenvolvidas pelas instituições formadoras, tanto no Ensino Superior, quanto na Educação Básica, a fim de que as orientações e normatizações ali presentes ganhassem materialidade. Essa autora também observa que essas Diretrizes deveriam ser compreendidas como interligadas a outras políticas educacionais, tais como: o PNE (2014-2024); a instituição do Sistema Nacional de Educação, que definiria a regulamentação do regime de colaboração entre a União, os Estados e Municípios; e o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular.

Diante da realidade encontrada sobre as condições de participação dos professores no curso AEE Surdos, também é necessário verificarmos o posicionamento das escolas que estes trabalhavam, frente à realização dessa formação continuada.

Quadro 12 - Demonstrativo das respostas referentes à pergunta: “sua escola apresentou algum empecilho que lhe dificultou participar do curso AEE Surdos?” das nove edições do curso AEE Surdos, por regiões, ofertadas pela UFU de 2009 a 2015

Região	Sim	Não
Centro-Oeste	1%	99%
Nordeste	4%	96%
Norte	0%	100%
Sudeste	2%	98%
Sul	0%	100%

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

O quadro 12 demonstra que, nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Sudeste, entre 96% e 99% dos professores responderam que as escolas onde trabalhavam não apresentaram empecilhos para sua participação no curso AEE Surdos. Nas regiões Norte e Sul, 100% dos professores responderam não quanto à existência desses empecilhos por parte das escolas.

Além de não apresentarem empecilhos, como é possível perceber pelo quadro 13, a maior parte das escolas proporcionou algum momento para que os professores participantes dessa formação continuada socializassem os conhecimentos obtidos.

Quadro 13 - Demonstrativo das respostas referentes à pergunta: “você teve algum momento no trabalho para socializar com os colegas a formação obtida no curso AEE Surdos?” das nove edições do curso AEE Surdos, por regiões, ofertadas pela UFU de 2009 a 2015

Região	Sim	Não
Centro-Oeste	74%	26%
Nordeste	74%	26%
Norte	71%	29%
Sudeste	71%	29%
Sul	44%	56%

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Como é possível observar, nas regiões Centro-Oeste, Nordeste, Norte e Sudeste, entre 71% e 74% dos participantes do curso AEE Surdos responderam que as escolas onde trabalhavam proporcionaram algum momento de socialização da formação obtida. Na região Sul, porém, a maior parte (56%) dos participantes respondeu que as escolas não proporcionaram esse momento. No entanto, é preciso considerarmos que, conforme consta no quadro 12, nessa região, 100% dos participantes responderam que essas mesmas escolas não colocaram empecilhos para sua participação no referido curso.

Esses dados demonstram a valorização da formação continuada no âmbito dessas escolas e, mais que isso, nos permitem inferir que as más condições de participação dos professores no curso AEE Surdos não se devem à micro esfera das instituições de ensino, mas tratam-se de condições advindas de esferas maiores, do sistema educacional, que, impondo aos professores condições precárias de trabalho, sob processos de intensificação, faz com que a formação continuada seja realizada como atividade à parte da jornada de trabalho. Esses processos de intensificação ficam ainda mais nítidos diante do fato de que,

[...] os professores, sobretudo a partir de 1990, têm tido o seu campo de atuação ampliado, no sentido de que além do trabalho em mais de um turno e ter que assumir turmas numerosas, estão tendo que exercer funções na escola que não são próprias da sua formação profissional, tais como de psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros, além de lhes ser destinadas novas exigências profissionais, relacionadas às novas tecnologias. (LUZ, 2012, p. 22).

Portanto, a intensificação do trabalho docente também é causada por essa ampliação das funções dos professores. Com essa ampliação de funções, além de haver a precarização da

formação continuada, o Estado tende a reduzir os seus gastos com investimentos na Educação. Em vista disso, a ampliação das funções dos professores reflete a imagem de Estado característica do neoliberalismo, segundo a qual o Estado perde seu caráter social e passa a se configurar como garantidor de condições favoráveis ao capital.

No contexto neoliberal, os grandes capitalistas, principais beneficiados por esse regime, veem a oportunidade de aumentar exponencialmente seus lucros, por meio de cortes dos direitos dos trabalhadores, o que também inclui a redução de gastos com mão de obra. Desse modo, com mão de obra reduzida, há um aumento da carga de responsabilidades do trabalhador. De acordo com Barroso (2013, p. 85), para esses grandes capitalistas,

[...] o que está em causa é o negócio e o lucro, a diminuição dos custos de produção e, portanto, dos salários, da mão-de-obra e das prestações sociais - e não a necessidade de criar mais empregos, de melhorar a qualidade de vida das populações, de promover um crescimento com desenvolvimento humano equilibrado e sustentável. O seu objetivo nunca foi tentar construir um mundo melhor para todos, mas sim criar as condições e o ambiente propícios ao fortalecimento das grandes empresas transnacionais, aos negócios, ao lucro, a especulação financeira.

Sendo assim, ao ampliar as funções dos profissionais do magistério, o sistema educacional coloca em prática esse ideário neoliberal.

Antes de finalizarmos esta parte da análise, também é necessário considerarmos que, mesmo diante dessas más condições de participação no curso AEE Surdos, conforme pode ser observado no quadro 14, a seguir, a maior parte dos professores não pensou em desistir dessa formação durante sua realização.

Quadro 14 - Demonstrativo das respostas referentes à pergunta: “em algum momento do curso AEE Surdos, você pensou em desistir?” das nove edições do curso AEE Surdos, por regiões, ofertadas pela UFU de 2009 a 2015

Região	Sim	Não
Centro-Oeste	16%	84%
Nordeste	20%	80%
Norte	14%	86%
Sudeste	17%	83%
Sul	20%	80%

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Os dados do quadro anterior nos mostram que, em todas as regiões, entre 80% e 86% dos professores participantes do curso AEE Surdos alegaram não ter pensado em desistir durante a sua realização.

Além disso, o quadro 15, a seguir, nos mostra que a maior parte dos professores que responderam que tiveram pensamentos de possibilidade de desistência alegou que isso ocorreu devido ao excesso de atividades escolares, excesso este advindo da intensificação do trabalho docente abordada anteriormente.

Quadro 15 - Demonstrativo das justificativas do desejo de desistência do curso AEE Surdos, durante sua realização, das nove edições do curso AEE Surdos, por regiões, ofertadas pela UFU de 2009 a 2015

Região	Excesso de atividades escolares	Problemas pessoais	Dificuldades de ordem técnica/ com o uso de dispositivos tecnológicos	Dificuldades na realização das tarefas	Outros
Centro-Oeste	45%	32%	0%	16%	7%
Nordeste	74%	13%	0%	4%	9%
Norte	80%	0%	20%	0%	0%
Sudeste	53%	8%	6%	11%	22%
Sul	80%	20%	0%	0%	0%

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

O quadro 15 nos mostra que, dentre as cinco categorias de motivos apresentados para o desejo de desistência, nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Sudeste, entre 45% e 74% dos participantes do AEE Surdos alegaram excesso de atividades escolares. Nas regiões Norte e Sul, o excesso de atividades escolares representou 80% dos motivos apresentados.

Sendo assim, mesmo diante das más condições de realização do curso em questão, esses dados demonstram o interesse e a persistência desses professores quanto à formação continuada. Tendo em vista os resultados encontrados nessa análise, é possível inferir que a permanência dos professores no curso AEE Surdos se deve, por um lado, ao que Leonardi e Silva (2013) chamam de alto nível de compromisso com o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com os alunos.

No entanto, essa persistência, provavelmente, também se deve ao que apontam Reis e Reis (2014) sobre a intensificação da formação no atual contexto capitalista. Segundo esses

autores, nesse contexto, os professores, a fim de estarem aptos a atenderem às constantes mudanças exigidas pelo mercado, se colocam numa inesgotável corrida em busca de um perfil profissional e social, através da realização de cursos.

Sendo assim, no caso do curso AEE Surdos, em consonância com os apontamentos de Reis e Reis (2014), é possível inferir que os professores participantes, convencidos pelo discurso da expansão da Inclusão Educacional e da Educação Especial, ingressaram nessa formação a fim de se habilitarem ao trabalho nessa área. E tendo em vista que, no atual sistema, conforme destaca Freitas (1999), os profissionais do magistério são responsabilizados pela própria formação e aprimoramento profissional, mesmo diante das condições nefastas de realização do referido curso, esses professores persistiram, motivados pela busca do perfil profissional e social de docentes habilitados a atuarem no Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos.

4.3 Desdobramentos do curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos) nos planos de cargos, carreira e salários dos participantes

Como apresentado anteriormente, o curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos), além de ter como objetivo formar profissionais para lidar com questões relacionadas à educação de surdos, também buscou colaborar para a progressão profissional dos professores participantes, considerando os planos de cargos e salários das instituições às quais esses docentes estavam vinculados.

Sobre os planos de cargos, carreira e salários, o Artigo 67 da LDB, o qual dispõe acerca da valorização docente, estabelece que estes devem contemplar: concurso público de provas e títulos como forma de ingresso dos profissionais da educação na rede pública; a formação inicial e continuada; o piso salarial; a progressão na carreira; a jornada de trabalho; e as condições de trabalho.

Desse modo, conforme destaca Castro (2017), o concurso público de provas e títulos, se configurando como o tipo de vínculo empregatício dos professores, se mostra como um investimento que as políticas de valorização docente devem priorizar, uma vez que, assim, os professores poderão ter acesso às conquistas dos Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração, que levam esses profissionais a uma carreira docente com possibilidade de progressão funcional.

Diante disso, neste tópico, abordamos os desdobramentos do curso AEE Surdos nos planos de carreira dos professores participantes, analisando os resultados obtidos, levando em consideração, dentre outras coisas, o tipo de vínculo profissional desses docentes.

No quadro 16, a seguir, encontram-se os dados referentes à contribuição do referido curso nos planos de cargos, carreira e salários dos profissionais participantes.

Quadro 16 - Demonstrativo das respostas referentes à pergunta: “a formação no curso AEE Surdos contribuiu no seu plano de cargos, carreira e salários?” das nove edições do curso AEE Surdos, por regiões, ofertadas pela UFU de 2009 a 2015

Região	Sim	Não	Não tem plano
Centro-Oeste	41%	52%	7%
Nordeste	34%	59%	7%
Norte	34%	63%	3%
Sudeste	33%	57%	10%
Sul	16%	60%	24%

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

O quadro anterior nos mostra que, tendo em vista as três categorias de respostas, nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Sudeste, entre 52% e 59% dos professores participantes alegaram que o curso AEE Surdos não contribuiu em seus planos de cargos, carreira e salários. Nas regiões Norte e Sul, respectivamente, 63% e 60% dos professores também responderam que essa formação não contribuiu em seus planos. Desse modo, é possível observar que, para a maior parte dos docentes participantes, o curso AEE Surdos não contribuiu para a progressão nos planos de carreira. Acreditamos que essa não contribuição dessa formação em relação à progressão profissional desses professores se deve à soma de três fatores.

Primeiramente, como é possível observar no quadro 16, nas regiões em geral, certa porcentagem dos professores não tinha planos de carreira, sendo que a inexistência desses planos ganha maior destaque nas regiões Sudeste e Sul, representando, respectivamente, 10% e 24% das respostas. A região Sul, por exemplo, é a segunda com maior número de respostas negativas (60%) quanto à contribuição do curso para a progressão nos referidos planos, sendo também a região com maior porcentagem de respostas (24%) que indicam a inexistência de planos de carreira. Diante disso, nessa região, especificamente, acreditamos que a não contribuição da formação se deve, em grande parte, à falta desses planos.

Tendo em vista o período em que o curso AEE Surdos foi ofertado (2009 a 2015), esses dados demonstram a importância de o Plano Nacional de Educação (2014-2024), na meta 18, destacar a necessidade da construção de planos de carreira, estabelecendo um prazo de dois anos (2016) para que esses planos fossem estabelecidos, tomando como referência o Piso Salarial Nacional. No entanto, é válido observar que esse destaque dado pelo PNE (2014-2024) aos planos de carreira, em grande parte, se deve à falta de concretização de muitas das metas do PNE (2001-2010), destacada por Duarte e Mendes (2017), que pode ser ilustrada pelos dados anteriores.

Frente a essa inexistência de planos de carreira relatada por uma porcentagem dos professores participantes desse curso, também é necessário verificarmos o tipo de vínculo profissional desses docentes, uma vez que somente os profissionais concursados têm acesso a tais planos.

Quadro 17 - Demonstrativo do tipo de vínculo profissional dos professores participantes das nove edições do curso AEE Surdos, por regiões, ofertadas pela UFU de 2009 a 2015

Região	Concursados(as) públicos(as)	Contrato temporário	Outros
Centro-Oeste	92%	7%	1%
Nordeste	86%	12%	2%
Norte	88%	12%	0%
Sudeste	75%	22%	3%
Sul	92%	8%	0%

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

O quadro 17 nos mostra que, nas regiões Nordeste, Norte e Sudeste, entre 75% e 88% dos professores participantes do curso AEE Surdos eram concursados. Nas regiões Centro-Oeste e Sul, os concursados compuseram 92% do público dessa formação. Ou seja, a grande maioria dos docentes que participaram do referido curso era concursada.

Desse modo, tendo em vista que a maioria desses professores era concursada, a maior parte da inexistência de planos de carreira demonstrada no quadro 16 se configura como não cumprimento do que é estabelecido no Artigo 67 da LDB. Esse artigo faz apontamentos sobre a valorização docente, estabelecendo os planos de carreira como meios que, juntamente com os estatutos, visam **assegurar** tal valorização.

No entanto, embora em menor proporção, acreditamos que a falta desses planos também se deve ao fato de que uma porcentagem considerável dos participantes do curso AEE Surdos

(de 7% a 22%) trabalhava em regime de contrato temporário. Um dado que coaduna com essa hipótese é o fato de que, o Sudeste, por exemplo, se apresentou como a região com maior porcentagem de contratos temporários (22%), sendo também a região com segunda maior porcentagem (10%) quanto à inexistência de planos de carreira.

Esses dados se harmonizam com a afirmação de Santos (2015), segundo a qual a falta de um vínculo profissional estável traz grandes prejuízos para as condições de vida pessoal e profissional dos professores. Isso porque o fato de não pertencer ao quadro efetivo, não possuir uma estabilidade trabalhista, muito menos progressão na carreira, acaba provocando uma maior insegurança para a realização do trabalho docente.

De acordo com Castro (2017), isso gera uma precarização do trabalho docente, uma vez que os professores contratados temporariamente não têm seus salários reajustados, tampouco se valem dos benefícios conquistados a duras penas pela categoria. Ainda segundo a autora, a formação continuada para esses professores não reflete em melhorias salariais, o que faz com que, no caso desses profissionais, os planos de carreira se configurem apenas como “letra morta”.

Prosseguindo com a análise, em segundo lugar, acreditamos que o fato de o curso AEE surdos não ter influenciado na progressão dos planos dos participantes, também se deve ao que é destacado por Severino (2017). Segundo essa autora, no âmbito dos municípios, muitas vezes, as orientações para progressão na carreira docente, registradas nos planos de cargos, carreira e salários, não contemplam os cursos com carga horária menor que uma especialização, ou seja, uma pós-graduação *lato sensu* (360 horas).

Como é possível observar por meio do quadro a seguir, a maior parte dos professores participantes do curso AEE Surdos atuava nas secretarias municipais de educação.

Quadro 18 - Demonstrativo do vínculo institucional dos professores participantes das nove edições do curso AEE Surdos, por regiões, ofertadas pela UFU de 2009 a 2015

Região	Rede Federal	Secretaria Municipal de Educação	Secretaria Estadual de Educação	Secretarias Municipal e Estadual de Educação	Outros
Centro-Oeste	7%	60%	30%	2%	1%
Nordeste	8%	59%	28%	2%	3%
Norte	6%	57%	37%	0%	0%
Sudeste	5%	55%	35%	2%	3%
Sul	12%	64%	24%	0%	0%

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

O quadro 18 nos mostra que, dentre as cinco categorias de respostas obtidas, nas regiões Nordeste, Norte e Sudeste, entre 55% e 59% dos professores participantes do curso AEE Surdos atuavam no âmbito das secretarias municipais de educação. Nas regiões Centro-Oeste e Sul, o vínculo municipal representou, respectivamente, 60% e 64% das respostas obtidas.

Diante disso, como o curso AEE Surdos se configurou como aperfeiçoamento com carga horária de 180 horas/aula, sendo a maioria dos participantes atuantes na esfera municipal, é possível inferir que parte desses profissionais, provavelmente, não obteve progressão mediante a realização dessa formação, devido ao fato de, segundo Severino (2017), muitas vezes, os planos de carreira dos municípios não contemplarem cursos com carga horária inferior à de uma especialização (360 horas).

Ora, essa realidade entra em contradição com o que é estabelecido no Inciso IV do Artigo 67 da LDB: progressão funcional baseada na titulação ou **habilitação**, e na avaliação do desempenho. Embora o curso AEE Surdos, se configurando como formação de aperfeiçoamento, não tenha conferido uma titulação aos participantes, esses professores se tornaram **habilitados** a atuarem no Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos. Portanto, de acordo com o que consta na LDB, estes se tornaram aptos à progressão.

Além disso, esses dados também demonstram um descumprimento do que foi estabelecido no Inciso V do Artigo 3º do Decreto nº 6.755/2009⁵, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Tal inciso estabelece a valorização docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira.

Considerando ainda os fatores que possivelmente influenciaram no fato de o curso AEE Surdos não ter contribuído para a progressão nos planos de carreira dos participantes, em terceiro lugar, embora em menor proporção, acreditamos que pelo fato de a maior parte desses professores terem mais de 15 anos de magistério (quadro 7), sendo que uma porcentagem já tinha até pós-graduação *Stricto Sensu* (quadro 8), é possível inferir que alguns destes já tinham alcançado a progressão profissional máxima. Ora, essa análise coaduna com a observação de Santos (2015, p. 97, grifos nossos), para o qual,

[...] a progressão nas carreiras é feita *segundo a escolaridade e o tempo de serviço no magistério*, em uma graduação, que inicia com a habilitação mínima exigida para a atuação, seguida das especializações *lato sensu*, do mestrado e doutorado, nessa ordem.

Desse modo, os dados referentes ao tempo de magistério e ao grau de escolaridade dos participantes do curso AEE Surdos nos levaram a tal inferência.

Portanto, como foi possível perceber, além das más condições de participação no curso, esses professores, possivelmente pelos três fatores discutidos neste tópico, também não contaram com progressão em seus planos de cargos, carreira e salários, após a conclusão dessa formação. Considerando a perseverança desses participantes até o final do curso, esses dados, novamente, demonstram o compromisso desses docentes com a formação continuada e com o constate aprimoramento de sua prática, o que, mais uma vez, contradiz o discurso da falta de interesse dos profissionais do magistério pela formação continuada.

Além disso, mediante essa falta de progressão nos planos de carreira desses docentes, esses dados também ilustram o que Freitas (1999) considera como fato de a formação deixar de fazer parte de uma política de valorização do magistério para ser entendida como um direito do Estado e um dever dos professores. Portanto, trata-se de uma realidade que reflete a lógica do regime neoliberal que, segundo Eisenbach Neto e Campos (2017), faz com que a

⁵ Esse Decreto foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016. No entanto, no período em que as nove edições do curso AEE Surdos foram ofertadas (2009-2015), o mesmo estava vigente. Por isso, o utilizamos nesta análise.

responsabilidade de desenvolvimento de uma vida digna seja transferida do Estado para o cidadão, havendo, portanto, o esvaziamento dos direitos deste.

4.4 A percepção dos professores participantes do curso AEE Surdos quanto à sua valorização mediante a realização de formação continuada

Como foi possível observar por meio das análises anteriores, a maior parte dos professores participantes do AEE Surdos já tinha pós-graduação *Lato Sensu* quando realizou esse curso, sendo que alguns também tinham títulos de mestres e doutores (quadro 8). Desse modo, além da experiência adquirida especificamente por meio dessa formação, esses professores também tinham vivências em outros processos de aperfeiçoamento continuado. Por isso, consideramos importante abordarmos a percepção desses docentes quanto à sua valorização mediante a formação continuada.

O quadro 19, a seguir, nos mostra que a maior parte desses profissionais afirmou que se sentia valorizada pelos cursos de formação continuada que realizava.

Quadro 19 - Demonstrativo das respostas referentes à pergunta: “você se sente valorizado(a) pelos cursos de formação continuada que realiza?” das nove edições do curso AEE Surdos, por regiões, ofertadas pela UFU de 2009 a 2015

Região	Sim	Não
Centro-Oeste	77%	23%
Nordeste	79%	21%
Norte	69%	31%
Sudeste	76%	24%
Sul	76%	24%

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Como podemos observar, nas regiões Centro-Oeste, Nordeste, Sudeste e Sul, entre 76% e 79% dos professores participantes do curso AEE Surdos responderam que se sentiam valorizados mediante a realização de formação continuada. Na região Norte, as respostas positivas quanto a essa valorização representaram 69% dos dados obtidos. Diante disso, tendo em vista as más condições de participação desses professores no curso AEE Surdos e pelo fato de essa formação não ter proporcionado progressão nos planos de cargos, carreira e salários da

maioria deles, nos atentamos também para as justificativas apresentadas para as respostas positivas dadas à pergunta anterior.

Quadro 20 - Demonstrativo das justificativas apresentadas para as respostas positivas dadas à pergunta: “você se sente valorizado(a) pelos cursos de formação continuada que realiza?” das nove edições do curso AEE Surdos, por regiões, ofertadas pela UFU de 2009 a 2015

Região	Reconhecimento no plano de carreira	Reconhecimento interno (na escola)	Autossatisfação por alcançar conhecimento	Justificativas sem nexos
Centro-Oeste	18%	12%	65%	5%
Nordeste	13%	8%	73%	6%
Norte	20%	20%	55%	5%
Sudeste	11%	16%	70%	3%
Sul	8%	15%	72%	5%

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

O quadro 20 demonstra que, dentre as quatro categorias de respostas apresentadas, nas regiões Centro-Oeste e Norte, respectivamente, 65% e 55% dos professores justificaram que se sentiam valorizados mediante a realização de formação continuada, devido à autossatisfação por alcançar conhecimento. Nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul, tal justificativa representou entre 70% e 73% das respostas obtidas. Portanto, a grande maioria dos participantes do AEE Surdos alegou que se sentia valorizada mediante os cursos de formação continuada que realizava, porque estes resultavam em autossatisfação pelo alcance de conhecimento.

Sendo assim, esses dados demonstram que a percepção desses professores quanto à sua valorização mediante formação continuada esteve ligada, predominantemente, à autossatisfação pela oportunidade de acessarem os conhecimentos proporcionados pelos cursos de formação, os quais são ditos necessários para o aprimoramento de sua prática na escola. Nesse sentido, mesmo diante das más condições de participação no curso AEE Surdos e da não contribuição do mesmo para a progressão em seus planos de carreira, esses docentes demonstraram que reconheciam que a formação continuada exercia um papel relevante para o seu processo de qualificação e de melhoria do desempenho de seu trabalho. Dessa maneira, esses sujeitos assumiram compromisso particular e individual com um projeto de Educação no qual a qualificação profissional possui espaço e significado, embora tal compromisso

possivelmente tenha causado más condições de qualidade de vida pessoal e de trabalho, tendo em vista a intensificação de atividades que pôde ser identificada.

Por meio dessa percepção dos participantes do curso, é possível perceber, ainda, uma desarticulação entre a formação continuada e outros aspectos da valorização docente, tais como a progressão funcional (proporcionada pelo reconhecimento nos planos de carreira) e a melhoria das condições de trabalho (essa última nem apareceu entre as categorias temáticas das respostas obtidas por meio do questionário). Portanto, nos deparamos com uma realidade na qual o professor se compromete com seu aprimoramento profissional contínuo, mas demonstra não ser realmente valorizado por isso, o que se configura como um descumprimento de dever por parte do Estado.

Esses fatos, mais uma vez, demonstram uma lógica neoliberal incorporada pela Educação. Isso porque, nas premissas do regime neoliberal, se por um lado o Estado diminui sua atuação quanto a investimento e oferta em Educação, por outro, há um aumento de sua atuação no que tange à regulação do sistema educacional. Desse modo, segundo Freitas (2002), no que concerne especificamente à formação de professores, o Estado intensifica essa regulação, tendo em vista as necessidades advindas das mudanças ocorridas no âmbito das sociedades capitalistas. Assim, segundo a autora, essa regulação visa responder as seguintes questões: quais são os conhecimentos necessários a todas as crianças e jovens?; Como desenvolver a aprendizagem desses conhecimentos?; Como preparar os professores para essa tarefa?; Quais as instituições mais adequadas?; Como avaliar os docentes nessas tarefas educativas?

Em meio a essa realidade, os professores, atendendo às exigências do sistema, mesmo não dispendo de tempo e condições adequadas para a realização dos cursos de formação, e também, muitas vezes, não recebendo gratificações pela participação nesses cursos, partem em busca dos conhecimentos ditos necessários para a melhoria de seu desempenho profissional.

De fato, segundo Magalhães (2012), são notáveis os déficits dos processos de formação continuada no que se refere à consideração dos contextos escolares, às condições de trabalho dos professores, às gratificações por participarem de atividades de formação, etc. Por isso, segundo Silva e Souza (2013), é necessário ampliar a escuta dos sujeitos envolvidos nesses processos de formação e colocar na arena das decisões políticas os anseios e necessidades dos professores, os quais são os protagonistas de tais processos, de uma forma que se otimize a articulação entre as sociedades política e civil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que sabemos é uma gota. O que ignoramos é um oceano.
(Isaac Newton)

Nesta pesquisa, tivemos como objeto de estudo os desdobramentos da formação continuada na valorização docente. Nesse sentido, utilizamos como fonte de dados um questionário aplicado aos professores participantes das nove edições do curso de Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos), as quais foram ofertadas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), de 2009 a 2015. O conceito de valorização docente utilizado neste trabalho foi o de Leher (2010), que abrange duas dimensões (uma objetiva e outra subjetiva) e diversos aspectos dessa valorização.

O objetivo geral deste estudo foi analisar, a partir das percepções dos professores participantes, os desdobramentos do referido curso na valorização docente. A fim de alcançarmos tal objetivo, foi necessário também estabelecermos objetivos específicos, os quais se constituíram como:

- a. mapear e analisar as pesquisas que tratam da relação entre formação continuada e valorização docente no Brasil, identificando as aproximações e distanciamentos destas com o presente estudo;
- b. investigar os pressupostos teóricos que fundamentam as políticas de formação continuada de professores e as políticas de valorização docente no Brasil, relacionando o que consta nos dispositivos legais com o arcabouço teórico existente;
- c. Apreender fatores que sinalizem os desdobramentos do curso AEE Surdos na valorização docente, a partir das percepções dos professores participantes, considerando:
 - as condições de participação desses docentes no curso;
 - os desdobramentos de tal formação em seus planos de cargos, carreira e salários;
 - a percepção desses profissionais quanto à sua valorização mediante a realização de formação continuada.

Tendo em vista os objetivos de pesquisa apresentados, inicialmente, realizamos um levantamento bibliográfico de teses e dissertações que tratam da relação entre formação continuada e valorização docente no Brasil, no que concerne aos desdobramentos dessa formação na valorização dos professores.

Essa busca foi realizada nas duas plataformas que mais conferem visibilidade à produção científica nacional: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Por meio desse levantamento de teses e dissertações, procuramos esclarecer as contribuições da presente pesquisa de mestrado, e também buscamos mais conhecimento sobre a temática em questão e subsídio teórico para a análise de dados deste estudo.

Tendo estabelecido critérios, selecionamos dez trabalhos para serem analisados. Por meio de tal análise, foi possível identificar que os estudos selecionados se caracterizaram como pesquisas de âmbito estadual e municipal. Além disso, alguns deles analisaram dados de programas específicos, tais como o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Pró-Letramento, e um, em específico, abordou a questão da valorização dos professores do campo.

Sendo assim, foi possível identificar e esclarecer as contribuições desta dissertação, uma vez que, enquanto as produções analisadas tiveram abrangência estadual e municipal, propusemos uma análise de dados de âmbito nacional. Além disso, nossa pesquisa se configurou como análise dos dados referentes a professores da Educação Básica participantes de um curso, e não análise de programas específicos ou de um contexto específico, como ocorreu em alguns dos estudos selecionados. Ademais, essa busca por teses e dissertações existentes, de fato, nos proporcionou mais entendimento sobre a temática estudada, sendo que algumas dessas produções nos serviram de subsídio teórico para a análise de dados.

Logo após essa busca por estudos existentes sobre a temática aqui estudada, realizamos um levantamento documental do que os dispositivos legais da Educação no Brasil dizem acerca da formação continuada de professores e da valorização docente. Para tanto, fizemos um recorte temporal de 1996 (ano em que foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB) a 2015 (ano em que foi ofertada a nona edição do curso AEE Surdos). Para estabelecermos uma discussão crítica e embasada sobre esses documentos, utilizamos o arcabouço teórico existente sobre eles.

Por meio da relação entre o que consta nesses dispositivos legais e o arcabouço teórico utilizado, foi possível perceber uma evolução teórica desses documentos tanto no que diz respeito à formação continuada, quanto no que tange à valorização docente. Contudo, é necessário fazermos alguns apontamentos.

Quanto à formação continuada, em consonância com os autores estudados, foi possível identificar características de alguns dos documentos analisados que, dentre outras coisas, colaboraram para o desenvolvimento de políticas de formação continuada com caráter técnico-

instrumental, centralizadas na pedagogia das competências e voltadas para a compensação de lacunas da formação inicial. Além disso, também foi possível perceber a influência de premissas neoliberais nesses dispositivos legais, sobretudo no que diz respeito à existência de brechas para a participação privada na oferta de formação continuada e de pontos que coadunam com a transferência, para os professores, da responsabilidade pelas lacunas existentes no sistema educacional.

Quanto à valorização docente, foi possível identificar que alguns dos documentos analisados deixam um discurso vazio em relação a essa valorização, estabelecendo os deveres do sistema educacional, contudo, sem fazer apontamentos de ações para a concretização do que é estabelecido.

Em vários pontos dos dispositivos legais analisados, foi possível perceber a articulação entre a formação continuada e aspectos da valorização docente. No entanto, em concordância com Augusto (2015), é possível asseverar que a concretização dessa articulação só acontecerá mediante a conjugação de: vontade política, recursos financeiros bem aplicados na Educação, e a participação das comunidades escolares e da sociedade em geral no monitoramento das ações previstas nesses dispositivos.

Após esse levantamento documental, partimos para a análise dos desdobramentos do curso AEE Surdos na valorização dos professores participantes. Essa análise foi realizada por meio da Análise de Conteúdo, utilizando perguntas selecionadas do questionário aplicado pelo Gepepes/UFU a esses docentes, e levou em consideração três aspectos: as condições de participação desses profissionais no referido curso; os desdobramentos da realização dessa formação em seus planos de cargos, carreira e salários; a percepção desses professores quanto à sua valorização mediante formação continuada.

Quanto às condições de participação no curso AEE Surdos, identificamos que a maior parte dos professores (entre 72% e 89%) realizou as atividades fora de seu horário de trabalho, o que, como foi possível inferir, aconteceu como consequência da intensificação do trabalho docente. Essa intensificação, no caso dos professores em questão, se configurou como reflexo tanto da necessidade de dedicação de tempo às atividades extraclasse, quanto do fato de a maioria desses profissionais (entre 55% e 77%) assumir uma jornada de dois turnos de trabalho, certamente a fim de compensar os baixos salários. Além disso, em consonância com os apontamentos de Luz (2012), também consideramos como fator de intensificação do trabalho desses docentes a ampliação das funções dos profissionais do magistério para além das atividades próprias da sua formação profissional, o que coaduna com a lógica neoliberal de garantia de condições favoráveis ao capital, por meio da tentativa de aumento do lucro via

redução de gastos com mão de obra, revelando a incorporação de pressupostos econômicos neoliberais pela Educação.

Ainda sobre as condições de participação no curso, foi possível perceber que, além de realizar as atividades do mesmo fora do horário de trabalho, a maioria (entre 68% e 87%) também o fez em sua própria casa. Desse modo, em conformidade com os autores utilizados na análise, foi possível inferir que os professores participaram do curso em seus horários de descanso, o que aponta a formação continuada como outro fator de intensificação do trabalho docente. Assim, foi possível perceber a consonância com a lógica neoliberal de responsabilização do cidadão por seu desenvolvimento e progresso, o que revela a naturalização das práticas de minimização do Estado capitalista e transferência de responsabilidade deste para os profissionais do magistério.

No caso do curso aqui em questão, um agravante foi o fato de a maior parte da participação ter acontecido por mulheres (entre 80% e 94%). Isso porque, de acordo com Antunes (2009), o trabalho produtivo a domicílio mescla-se com o trabalho reprodutivo doméstico, o que aumenta as formas de exploração do contingente feminino.

No que tange aos desdobramentos dessa formação nos planos de cargos, carreira e salários dos participantes, identificamos que, para a maioria (entre 52% e 63%), o curso não proporcionou progressão. Por meio das análises, inferimos que a não colaboração do curso para a progressão nos planos desses docentes, possivelmente, se configurou como consequência da soma de três fatores: uma porcentagem desses professores não tinha planos de carreira (entre 3% e 24%); as orientações dos planos municipais de carreira de parte desses docentes não contemplavam cursos com carga horária menor que a de uma pós-graduação *lato sensu* (360 horas); e em menor proporção, parte desses profissionais já havia alcançado a progressão máxima.

Essa falta de planos de carreira, tendo em vista o fato de que a maioria era concursada (entre 75% e 92%), em grande proporção, ocorreu como um descumprimento ao que é estabelecido nos dispositivos legais da Educação sobre os deveres do sistema educacional que visam à valorização dos professores. No entanto, em menor proporção, a ausência desses planos também se mostrou como consequência do fato de uma porcentagem desses profissionais (entre 7% e 22%) atuar em regime de contrato temporário, o que reforça a importância e a necessidade de o sistema educacional investir em concurso público como forma de ingresso no serviço do sistema público de Educação.

Quanto à possibilidade de as orientações dos planos municipais de carreira de parte desses docentes não contemplarem cursos com carga horária menor que a de uma pós *lato*

sensu, isso se configura como um descumprimento do que é estabelecido, por exemplo, no Artigo 67 da LDB, acerca da progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho. Ora, embora o curso AEE Surdos não tenha conferido uma titulação aos participantes, estes se tornaram mais habilitados a atuarem no Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos. Portanto, de acordo com esse Artigo da LDB, se tornaram aptos à progressão.

Por fim, no que concerne à percepção desses docentes quanto à sua valorização mediante formação continuada, a maioria (entre 69% e 79%) afirmou se sentir valorizada pelos cursos que realizava. No entanto, essa percepção de valorização esteve predominantemente atrelada à autossatisfação pelo alcance de conhecimento (entre 55% e 73%) e não por aspectos de fato relacionados à valorização. Desse modo, por meio da percepção desses profissionais, foi possível perceber uma desarticulação entre formação continuada e valorização docente, fato este que reflete um apagamento da formação continuada como fator de promoção da valorização docente e que, portanto, coaduna com a lógica neoliberal de esvaziamento dos direitos do cidadão.

Tendo em vista os fatos apontados, foi possível identificar como principais desafios para que a formação continuada de fato promova a valorização docente:

- a) A necessidade de as políticas públicas reforçarem ações que amenizem a intensificação do trabalho docente, tais como: a inclusão das atividades extraclasse na carga horária de trabalho; a efetivação do que é estabelecido no Piso Salarial Profissional Nacional, a fim de que os professores sejam remunerados com um valor suficiente que atenda às suas necessidades com um só vínculo de trabalho; maior investimento em mão de obra na área da educação, evitando que as funções desses profissionais sejam ampliadas para além das atividades próprias de sua formação profissional;
- b) É preciso que cada vez mais sejam construídos planos de carreira por parte dos estados e municípios, planos estes que contemplem de fato o que é estabelecido nos dispositivos legais sobre a valorização docente;
- c) Maior investimento do sistema educacional em concurso público como forma de ingresso dos profissionais no serviço da Educação pública, a fim de que estes tenham acesso aos planos de carreira.

Além disso, ressaltamos a necessidade de outras pesquisas que abordem a relação entre formação continuada e valorização docente no Brasil, que analisem a efetividade do que é estabelecido nos dispositivos legais, sobretudo naqueles que surgiram perto do final ou após o

tempo do recorte deste estudo (2015). São necessários, inclusive, estudos que analisem as discrepâncias entre as realidades das diferentes regiões do Brasil no que tange a tal temática, o que demanda a investigação para além da percepção dos envolvidos nos processos de formação continuada, exigindo também o estudo de políticas locais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Charles Alberto de Souza; PIMENTEL, Adriana Marinho. O Piso Salarial Profissional Nacional dos professores da educação básica pública: desafios atuais e perspectivas. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 6, p. 1-16, 2015. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/68058/38745>. Acesso em: 10 ago. 2020. <https://doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v5-68058>
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARAÚJO, Cristina Carvalho de. **Formação continuada no cotidiano dos(as) professores(as) dos anos iniciais**: desafios e possibilidades. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3248>. Acesso em: 09 ago. 2020.
- ARGOLLO, Juliana; SILVA, Amanda Moreira. As contradições da busca pela valorização do magistério público: uma contextualização da Resolução CNE/CP nº. 02/2015. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 2, p. 205-229, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoe emancipacao/article/view/7394>. Acesso em: 09 ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v10n2p205-229>
- AUGUSTO, Maria Helena. A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 535-552, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00535.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622015150377>
- BARBOSA, Andreza. Implicações dos baixos salários para o trabalho dos professores brasileiros. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 384-408, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/21902/12112>. Acesso em: 27 ago. 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROSO, Alfredo. O neoliberalismo contra o estado-providência. **Revista Estudos do Século XX**, Coimbra, n. 13, p. 84-97, 2013. Disponível em: https://digitalis.uc.pt/pt-pt/artigo/o_neoliberalismo_contra_o_estado_provid%C3%Aancia. Acesso em: 27 jul. 2020. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8622_13_5
- BEZERRA, Giovani Ferreira. Tensões e contradições na política nacional de inclusão escolar: sobre a SECADI. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: ABPEE, 2013. p. 945-958. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT0292013/AT02-001.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Brasília: Presidência da República, [2005]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília: Presidência da República, [2006]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 09 ago. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.253%2C%20DE%2013,2007%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2007]b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6316.htm#:~:text=Aprova%20o%20Estatuto%20e%20o,que%20lhe%20confere%20o%20art.. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, [2009]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-norma-pe.html#:~:text=ementa%3a%20institui%20a%20pol%C3%adtica%20nacional,continuada%2c%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%aancias..> Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Brasília: Presidência da República, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de novembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Presidência da República, [2006]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 08 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília: Presidência da República, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 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: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 08 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_1dbn1.pdf. Acesso em: 08 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1996]b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 08 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Balanço do primeiro ano do FUNDEF.** Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/Aval1998.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 2, de 9 de junho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-

parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 08 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.403, de 09 de junho de 2003**. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Brasília: Gabinete do Ministro, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2020.

BRESSANIN, Joelma Aparecida. **Políticas de formação continuada de professores em Mato Grosso: uma análise discursiva do programa GESTAR**. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/270533/1/Bressanin_JoelmaAparecida_D.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000400010>

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, out. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672004000500019&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019>

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino de Rezende. **Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global, 2007.

CASTRO, Eliane Pereira dos Santos. **As políticas de formação continuada do professor do Ensino Médio no Tocantins e seus desdobramentos na valorização docente**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3843>. Acesso em: 27 ago. 2019.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Tradução de Silvana FinziFoá. São Paulo: Xamã, 1996.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. *In*: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4., 2009, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: UEL, 2009. p. 1-6. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. A Reforma do Estado e as políticas de formação de Professores nos anos 1990. *In*: PARO, Vítor Henrique; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **Políticas públicas e educação básica: limites e perspectivas no limiar do século XXI**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-58.

DUARTE, Juliana Calabresi Voss; MENDES, Claudinei Magno Magre. Formação e valorização docente: perspectivas expressas no plano nacional de educação (2014-2024). *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 13., 2017, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: EDUCERE, 2017. p. 5764-5778. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23330_11875.pdf. Acesso em: 27 ago. 2019.

EISENBACH NETO, Filinto Jorge; CAMPOS, Gabriela Ribeiro de. O impacto do neoliberalismo na educação brasileira. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 13., 2017, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: EDUCERE, 2017. p. 10985-10999. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24420_12521.pdf. Acesso em: 08 ago. 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos Ferreira. A valorização do magistério: o piso salarial profissional nacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 3, n. 6, p. 52-64, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/20537>. Acesso em: 08 ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v3i6.20537>

FLORIANI, Ana Cristina Barreto. **As Concepções de Formação Continuada de Professores no Âmbito das Políticas para Educação Infantil a partir da década de 1990**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91037>. Acesso em: 09 ago. 2020.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300002>

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200003>

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>

GUIMARÃES NETO, Altamiro Gomes. **Entre o formulado nos planos e a visão dos docentes**: formação, profissão e valorização docente na rede pública municipal de educação em Bela Vista de Goiás. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9059>. Acesso em: 09 ago. 2020.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). **Estatísticas de Gênero**: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: 08 ago. 2020.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones UNAD**, Bogotá, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1455/1771>. Acesso em: 24 jul. 2019. <https://doi.org/10.22490/25391887.1455>

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300009>

LARA, Ângela Mara de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, Cezar de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (orgs.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: EEduem, 2011. p. 121-172. Disponível em: <http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/capitulo-angela.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

LEHER, Roberto. Valorização do magistério (verbete). In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga (orgs.). **Dicionário de**

trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de educação, 2010.

LEME, Renata Bento. Formação de professores na ditadura militar (1964-1985). *In*: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 14., 2015, Marília. **Anais [...]**. Marília: UNESP, 2015. p. 1-8. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/formacao-de-professores-na-ditadura-militar-1964--1985.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

LEMOS, Jadir Camargo. **Carga psíquica no trabalho e processos de saúde em professores universitários.** 2005. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102243>. Acesso em: 27 ago. 2019.

LEONARDI, Eleodora dos Santos; SILVA, Wender Faleiro da. Formação continuada a distância em surdez: perfil dos professores participantes. *In*: SILVA, Lázara Cristina da; DANELON, Márcio; MOURÃO, Marisa Pinheiro (orgs.). **Atendimento educacional para surdos: educação, discursos e tensões na formação continuada de professores no exercício profissional.** 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 197-212.

LESSA, Shara Christina Ferreira. Os reflexos da legislação de educação a distância no Brasil. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 10, p. 17-28, 2011. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/230>. Acesso em: 10 ago. 2020. <https://doi.org/10.17143/rbaad.v10i0.230>

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Documentos normativos para a educação superior no Brasil: as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada e as diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico Científico Editado pela ANPAE**, [s. l.], v. 32, n. 1, p. 287-291, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/65704/37756>. Acesso em: 09 ago. 2020. <https://doi.org/10.21573/vol32n012016.65704>

LÜDKE, Marli; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Iza Cristina Prado da. **Política de formação continuada de professores: a repercussão do Programa Pró-Letramento no trabalho de professores de escolas públicas.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2910>. Acesso em: 27 ago. 2019.

MAGALHÃES, Fabiana Gomes de. **Políticas de formação continuada de professores: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2027>. Acesso em: 09 ago. 2020.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00015.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146769>

MATOS, Sidney Tanaka S. Conceitos primeiros do neoliberalismo. **Revista Mediações**, Londrina, v. 13, n. 1-2, p. 192-2013, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3314>. Acesso em: 28 jul. 2020. <http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2008v13n1/2p192>

MAUÉS, Olgaíses. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 473-492, 2009. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2040>. Acesso em: 10 ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.18222/eae204420092040>

MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. As políticas educacionais e a formação continuada do professor. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 31, p. 127-141, set. 2008.

MIZUKAMI, Maria Da Graça Nicoletti. **Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Políticas de valorização e profissionalização do magistério**. 2008. Disponível em: www.google.com.br. Acesso em: 12 de junho de 2020.

MORAIS, João Kaio Cavalcante; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. Formação Docente e PNE (2014-2024): uma abordagem inicial. **Holos**, Natal, v. 8, ano 33, p. 264-274, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4512>. Acesso em: 09 ago. 2020. <https://doi.org/10.15628/holos.2017.4512>

MOURÃO, Marisa Pinheiro; ARRUDA, Eucídio Pimenta; MIRANDA, Hélio Carlos de. Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). In: SILVA, Lázara Cristina da; MOURÃO, Marisa Pinheiro (orgs.). **Atendimento educacional especializado para alunos surdos**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 29-44.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122/4100>. Acesso em: 10 ago. 2020. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2013v46n32ID5122>

PALHETA, Luis Fernando. **O plano de ações articuladas (PAR) em cinco municípios paraenses: as implicações na formação continuada de professores**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10902>. Acesso em: 09 ago. 2020.

PEDROSO, Roseline de Jesus. **Perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores da Educação Básica (trabalho de formação continuada realizado no**

município de Telêmaco Borba-PR). 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 1998.

PEREIRA, Aline Gabriele; FIDALGO, Fernando Selmar Rocha. A formação continuada como fator de intensificação do trabalho. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 135-153, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/244>. Acesso em: 10 ago. 2020. <https://doi.org/10.34024/olhares.2014.v2.244>

PEREIRA, Mariane Gomes. **Valorização do trabalho docente no plano de cargos e carreira de Uberlândia**: a perspectiva dos profissionais da rede municipal de ensino. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20563>. Acesso em: 27 ago. 2019.

PIOLLI, Evaldo; SILVA, Eduardo Pinto; HELOANI, José Roberto M. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000300589&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015154849>

PIRES, Andréa de Paula. **A formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e a prática dos professores alfabetizadores no município de Rio Azul – PR**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2016. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/843/2/andr%c3%89a%20de%20paula%20pires.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

RAMOS, Géssica Priscila. Valorização docente e qualidade do ensino no FUNDEF: texto e contexto. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 7., 2006, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2006. p. 1-11. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/G/Gessica%20ramos.pdf. Acesso em: 21 jul. 2019.

RAMOS, Marilú Dascanio. **Formação continuada de professores: novos arranjos institucionais após a descentralização do Ensino Fundamental**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250898>. Acesso em: 09 ago. 2020.

REIS, Cinval Filho dos; REIS, Jane Maria dos Santos. Educação a distância na lógica da mundialização do capital: limites e possibilidades para a qualificação profissional em serviço. In: SILVA, Lázara Cristina da; MOURÃO, Marisa Pinheiro; SILVA, Wender Faleiro (orgs.). **Atendimento educacional para surdos: tons e cores da formação continuada de professores no exercício profissional**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 27-45.

RIBAS, Marina Holzmann. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. São Paulo: Olho d'água, 2000.

RIBEIRO, Elvia Nunes; MENDONÇA, Gilda Aquino de Araújo; MENDONÇA, Alzino Furtado de. A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EAD. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, 13., 2007, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: ABED, 2007. p. 1-11. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526AM.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

SANTOS, Adriana Ramos dos. **O perfil dos professores do campo no estado do Acre: uma análise das políticas de formação docente (2007-2013) e das desigualdades nas condições de trabalho**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/41346>. Acesso em: 09 ago. 2020.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. Políticas de formação continuada para os professores da educação básica. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE)*, 25., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPAE, PUC-SP, 2011. p. 1-12. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0141.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos; BATISTA NETO, José. Concepções e práticas de formação continuada na educação básica. **Revista Intertérios**, Recife, v. 2, n. 3, p. 101-120, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/intertorios/article/view/8692>. Acesso em: 08 ago. 2020. <https://doi.org/10.33052/inter.v2i3.8692>

SANTOS, Fabiana Rodrigues dos. **Valorização docente em municípios de Mato Grosso do Sul: análise a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1500>. Acesso em: 09 ago. 2020.

SANTOS, Jane Maria dos. O trabalho enquanto dimensão contraditória da potencialidade humana na trajetória de reestruturação produtiva. **Revista Urutágua**, Maringá, n. 7, p. 1-9, ago./set./out./nov. 2005. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/007/07santos.htm>. Acesso em: 27 ago. 2019.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>

SCHEIBE, Leda. O conselho técnico-científico da educação básica da capes e a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 812-825, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300009>

SEVERINO, Jorismary Lescano. **Formação continuada de professores no município de Campo Grande (2005-2012)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de

Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017. Disponível em:
<https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/bitstream/123456789/3147/1/Forma%20c3%a7%20a3o%20continuada%20de%20professores%20no%20munic%20adpio%20de%20campo%20grande%20%282005-%202012%29.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2019.

SILVA, Ceris Salete Ribas da; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SILVA, Edna Coimbra da. **Política de formação continuada de professores em escolas da rede pública municipal de ensino de Sorriso – MT**: implicações entre formação e trabalho docente. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014. Disponível em:
http://ri.ufmt.br/bitstream/1/289/1/DISS_2014_Edna%20Coimbra%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 27 ago. 2019.

SILVA, Eldra Carvalho. **A Política Salarial para os Professores da Educação Básica da Rede Municipal no Contexto do FUNDEB nos Municípios de Óbidos e Oriximiná-Pará**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/2732>. Acesso em: 08 ago. 2020.

SILVA, Guilherme Leonardo Freitas; ROSSO, Ademir José. As condições do trabalho docente dos professores das escolas públicas de Ponta Grossa – PR. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 8., 2008, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, 2008. p. 2040-2051. Disponível em:
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/495_536.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

SILVA, Lázara Cristina da *et al.* A formação continuada de professores para a educação inclusiva: desafios da realidade na região centro-oeste brasileira. *In*: SILVA, Lázara Cristina da; REIS, Cinval Filho dos; SILVA, Wender Faleiro da (orgs.). **Educação Especial e Inclusão Educacional: Evidências e Esmaecimentos na Formação dos Professores**. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 233-254. Disponível em: https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_71d6ddd866b841c1a156e248fbd98b19.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

SILVA, Lázara Cristina da *et al.* A política nacional de formação continuada de professores e a educação especial: compreendo a evasão. *In*: SILVA, Lázara Cristina da; DANELON, Márcio; MOURÃO, Marisa Pinheiro (orgs.). **Atendimento educacional para surdos: educação, discursos e tensões na formação continuada de professores no exercício profissional**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 107. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-355-4>

SILVA, Lázara Cristina da. A educação superior e o discurso da inclusão: conceitos, utopias, lutas sociais, realidade. *In*: SILVA, Lázara Cristina da; DECHICHI, Cláudia; SOUZA, Vilma Aparecida de (orgs.). **Inclusão educacional do discurso à realidade: construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 13-36.

SILVA, Lázara Cristina da; MOURÃO, Marisa Pinheiro. Proposta do Curso. *In*: SILVA, Lázara Cristina da; MOURÃO, Marisa Pinheiro (orgs.). **Atendimento educacional especializado para alunos surdos**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 11-23.
<https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-346-2>

SILVA, Maria Vieira; SOUZA, Vilma Aparecida de. Trabalho docente no espaço-tempo da EaD. *In*: SILVA, Lázara Cristina da; DANELON, Márcio; MOURÃO, Marisa Pinheiro (orgs.). **Atendimento educacional para surdos: educação, discursos e tensões na formação continuada de professores no exercício profissional**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 153-173.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Trabalho docente e conhecimento**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em:
<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91696>. Acesso em: 27 ago. 2019.

SONOBE, Aline Kazuko; PINTO, José Marcelino de Rezende. Um olhar sobre a evolução da legislação acerca da valorização docente no Brasil. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 5, p. 1-19, 2015. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/68057>. Acesso em: 08 ago. 2020.
<https://doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v5-68057>

SOUZA, Andréia da Silva Quintanilha. Universidade Aberta do Brasil (UAB) como política de formação de professores. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 119-148, jan./abr. 2012. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4055/3322>. Acesso em: 09 ago. 2020.

SOUZA, Maria Inês Salgado. **Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional após 1964**. Petrópolis: Vozes, 1981.

SOUZA, Maria Veronica de. **Política de Valorização Docente a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR): análise de sistemas municipais de ensino sulmato-grossenses**. 2013. Disponível em: <http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Maria-Veronica-de-Souza.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SOUZA, Michele Borges de. **A política de valorização docente na rede pública de ensino do estado do Pará (2007-2016): o caso PARFOR**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/9498>. Acesso em: 27 ago. 2019.

VOLSI, Maria Eunice França. Políticas para a formação de professores da educação básica em nível superior: em discussão as novas Diretrizes Nacionais para a formação dos profissionais do magistério. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 24., 2016, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: UEM, 2016. p. 1505-1520. Disponível em:
http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_6/6-015.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO COMPLETO DA PESQUISA DO GEPEPES/UFU

PESQUISA PARA CONCLUINTE AEE - SURDOS (UFU) Pesquisa “AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: Raízes e dilemas na prática escolar”

1 DADOS PESSOAIS

- 1.1 Sexo
- 1.2 Faixa etária
- 1.3 Grau de escolaridade
- 1.4 Formação
- 1.5 Área de formação - Graduação (caso tenha concluído)
- 1.6 Área de formação - Pós-Graduação (caso tenha concluído)
- 1.7 Tipo de vínculo profissional
- 1.8 Vinculação institucional
- 1.9 Tempo de serviço no magistério
- 1.10 Qual(is) seu(s) turno(s) de trabalho?
- 1.11 Nível de atuação
- 1.12 Por qual meio você ficou sabendo do Curso?
- 1.13 Qual o seu conhecimento sobre informática?
- 1.14 Sua participação no curso AEE - Surdos ocorreu:
 - 1.15
 - 1.15.1 Caso você tenha realizado as atividades do curso fora de seu período de trabalho, informe o horário.
 - 1.15.2 Caso você tenha realizado as atividades do curso durante seu período de trabalho, informe.
 - 1.15.3 Qual o período predominante no qual você realizou as atividades do curso?
- 1.16 Qual o local onde você realizou as atividades online do curso AEE- Surdos?
 - 1.16.1 Em caso de outro, em qual ambiente?
- 1.17 Em que ano você concluiu o curso?

2 DADOS RELACIONADOS AO CURSO AEE SURDOS

- 2.1 Você convive com pessoas surdas?
 - 2.1.1 Em caso de sim, em qual ambiente?
- 2.2 Sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

2.3 Em qual(is) fator(es) a sua escola contribuiu para que você pudesse participar do curso AEE –Surdos:

2.3.1 Em caso de outros, justifique.

2.4 A sua escola e/ou direção criou/apresentou algum tipo de empecilho que lhe dificultou participar do curso AEE Surdos?

2.4.1 Caso tenha respondido sim, cite quais foram esses empecilhos.

2.5 Quanto tempo, em média, por semana, você se dedicou ao curso AEE - Surdos? *

2.6 Você teve algum momento no seu espaço de trabalho para socializar/compartilhar com seus colegas a formação obtida no AEE Surdos?

2.6.1 Justifique sua resposta.

2.7 A formação no curso de aperfeiçoamento AEE Surdos contribuiu no seu plano de cargo e salários (ou plano de carreira)?

2.7.1 Justifique sua resposta (como e porque) e, em caso positivo, informe se houve ou não aumento salarial.

2.8 Você se sente valorizado(a) pelos cursos de formação continuada que realiza?

2.8.1 Justifique sua resposta em relação à questão anterior.

2.9 Em algum momento do curso, você pensou em desistir?

2.9.1 Caso tenha respondido sim na questão anterior, justifique.

2.10 Quais aspectos do curso você utiliza em sua vida cotidiana?

2.10.1 Cite, pelo menos, duas ações na escola influenciadas pelos aspectos marcados na questão anterior:

2.11 Em qual(is) aspecto(s) a formação continuada ofertada pelo AEE Surdos influencia na sua vida cotidiana, fora do ambiente escolar?

2.12 Em qual(ais) aspecto(s) os conhecimentos adquiridos no curso contribuíram em ações relacionadas às Políticas Públicas de educação especial em seu município.

2.13 O curso fez diferença na participação da comunidade escolar e da comunidade social em que você se encontra (bairro)?

2.13.1 Justifique sua resposta.

2.14 Se você pudesse enviar um recado para a Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC - Ministério da Educação, no tocante a organização e oferta dos cursos, o que você diria?

2.15 O que poderia ser modificado na estrutura do curso AEE - Surdos?

2.15.1 Em caso de outro ou nenhum, justifique.

ANEXO B – PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA DO GEPEPES/UFU UTILIZADAS NESTA PESQUISA

DADOS PESSOAIS:

- 1.1 Gênero;
- 1.2 Faixa etária;
- 1.3 Grau de escolaridade;
- 1.7 Tipo de vínculo profissional;
- 1.9 Tempo de serviço no magistério;
- 1.10 Turnos de trabalho dos professores participantes do curso AEE Surdos;
- 1.14 Horário de participação dos professores no curso AEE Surdos;
- 1.16 Local de realização das atividades do curso AEE Surdos.

DADOS RELACIONADOS AO CURSO AEE SURDOS

- 2.4 Sua escola apresentou algum empecilho que lhe dificultou participar do curso AEE Surdos?
- 2.6 Você teve algum momento no trabalho para socializar com os colegas a formação obtida no curso AEE Surdos?
- 2.7 A formação no curso AEE Surdos contribuiu no seu plano de cargos, carreira e salários?
- 2.8 Você se sente valorizado(a) pelos cursos de formação continuada que realiza?
- 2.9 Em algum momento do curso AEE Surdos, você pensou em desistir?