



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ÁUREA AUGUSTA RODRIGUES DA MATA

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA EM PERNAMBUCO: ANÁLISE DO FORPROF-PE.**

Recife
2017

ÁUREA AUGUSTA RODRIGUES DA MATA

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA EM PERNAMBUCO: ANÁLISE DO FORPROF-PE.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Angela da Silva Aguiar

Recife
2017

Catálogo na fonte
Bibliotecária Giseani Bezerra, CRB-4/1738

M425p Mata, Áurea Augusta Rodrigues da.
Política de formação continuada dos professores da educação básica em Pernambuco: análise do FORPROF - PE / Áurea Augusta Rodrigues da Mata. – Recife, 2017.
181 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Márcia Ângela da Silva Aguiar.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.
Inchi Referências.

1. Política educacional. 2. Educação e estado. 3. Pernambuco. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Aguiar, Márcia Ângela da Silva. II. Título.

370.193 CDD (22. ed) UFPE (CE2018-09)

ÁUREA AUGUSTA RODRIGUES DA MATA

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA EM PERNAMBUCO: ANÁLISE DO FORPROF-PE.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 18/12/2017

BANCA EXAMINADORA

Márcia Angela da Silva Aguiar (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Luiz Fernandes Dourado (Examinador Externo)
Universidade Federal De Goiás

Fernando José de Paula Cunha (Examinador Externo)
Universidade Federal Da Paraíba

Edson Francisco de Andrade (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Ana Lúcia Felix dos Santos (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Reafirmo a dedicatória da Dissertação do Mestrado

À minha **mãe** uma lutadora, que desde os 13 anos de idade trabalha como professora
no sertão da Bahia.

Ao meu **pai**, trabalhador/lutador nordestino, que desde criança sempre esteve na labuta para
garantir a sua sobrevivência e da nossa família.

A nós, **filh@s da classe trabalhadora**.

AGRADECIMENTOS

À minha MÃE, mulher forte e lutadora, que sempre me possibilitou estudar e me ensinou muito com suas experiências e diálogos constantes.

À meu pai, irmãs, sobrinhos, Luar (filha do coração) e Rosimar (sogra), sempre aprendo mais com vocês, cada um a seu jeito, socializando conhecimentos.

À Tércio (difícil escrever sobre você), companheiro, amigo, camarada, na vida e nas lutas em defesa da classe trabalhadora, juntos somos mais fortes; avante, ainda temos muitos sonhos e medos a serem compartilhados/vividos/enfrentados.

À profª Márcia Angela, pela partilha de seus conhecimentos; cada momento de diálogo era sempre um rico aprendizado, um borbulhar de informações que trazia inquietações e vontade de mergulhar nos livros para buscar compreender e apreender cada vez mais, obrigada.

Aos lepelianos que fazem o coletivo LEPELPB, em especial a Fernando Cunha e Melina Alves, sem palavras para dizer da importância de vocês nesse processo de doutoramento.

À profª Ana Lúcia, pelos diálogos e contribuições, não só referentes à tese em si, mas também, referentes a todo o período que passei como aluna no PPGE/UFPE.

Ao profº Edson Francisco, tenho um respeito e admiração por você que nem sei medir o quanto, para mim é o exemplo de professor que a universidade e nós (professores da educação básica) precisamos, obrigada.

Ao profº Luiz Dourado, que conheço a muito pelos livros e contribuições dadas a educação (básica) pública, obrigada por nos dá ânimo para continuarmos lutando em defesa da educação pública.

A Vinícius, Ceça e Hugo, em nome dos demais amigos queridos que fui presenteada pela vida/no doutorado, seguiremos juntos.

Aos demais amigos da longa caminhada da vida (infância, universidade, movimento estudantil, militância política partidária, militância na educação básica, movimentos sociais...) obrigada pelas trocas de conhecimentos, ainda há muito para aprendermos/apreendermos.

À FACEPE por ter me concedido bolsa de estudo, possibilitando a realização deste estudo.

Assim como foi a dissertação, essa tese não é uma conquista minha, é nossa, é da classe trabalhadora, é mais um passo na luta em nome da construção coletiva, em defesa de um projeto histórico para além do capital.

Até os nossos dias, a história de toda a sociedade tem sido a história das lutas de classe (Marx & Engels, 1998).

Sem dúvida, a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas; a força material só será derrubada pela força material; mas a teoria em si torna-se também uma força material quando se apodera das massas.

A teoria é capaz de se apossar das massas ao demonstrar-se *ad hominem*, e demonstra-se *ad hominem* logo que se torna radical. Ser radical é agarrar as coisas pela raiz (MARX, 2005, p. 86).

RESUMO

O presente estudo se propõe avaliar a Política de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica do estado de Pernambuco, estabelecendo relações com a Política de Formação Continuada na esfera federal, considerando seus aspectos políticos e socioeconômicos. Para dar conta desse objetivo, procurou-se responder a seguinte questão de pesquisa: quais relações e nexos políticos e socioeconômicos são estabelecidos entre a Política de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica do estado de Pernambuco com a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica? Do ponto de vista metodológico, tomou-se como base a abordagem qualitativa e utilizou-se a pesquisa documental e explicativa. A interpretação dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo (BARDIN). Na análise, levou-se também em consideração o método de análise de conjuntura. Foi realizado levantamento dos dispositivos legais que orientam a Política de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica, abrangendo: ordenamento legal nacional, ordenamento legal e curricular do estado de Pernambuco, bem como atas e documentos do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Pernambuco (FORPROF/PE). Delimitou-se como marco de tempo o período de 2010 a 2014, por ser nesse período que nacionalmente foi instituída, mediante o Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e, com base no referido decreto, se instalou o FORPROF/PE. O percurso investigativo possibilitou chegar aos seguintes resultados: o FORPROF/PE não vem conseguindo atender ao seu propósito de existência; em termos do ordenamento curricular, identificou-se que apresentam uma concepção de educação que se preocupa em desenvolver nos alunos as competências e habilidades necessárias ao mundo do trabalho, traduzida nos documentos curriculares como expectativa de aprendizagem e direito de aprender, com foco nos índices e nas avaliações externas padronizadas tanto nacional como estadual, reforçando a proposição das políticas educacionais na ótica da Teoria do Capital Humano, na qual identificou-se também, uma identidade com a perspectiva gerencialista, meritocrática da política e gestão da educação. A análise aponta que os interesses interpostos na política de formação continuada em Pernambuco, de forma geral, estão comprometidos em consolidar cada vez mais as relações estabelecidas entre as políticas educacionais e as transformações socioeconômicas oriundas das exigências do capital, pautadas na valorização do capital humano. Por fim, reafirma a defesa de uma demanda histórica da categoria, que as políticas de formação continuada e, de forma geral, as políticas públicas educacionais, sejam formuladas de maneira que apontem para a constituição de políticas públicas de Estado e não de governo apenas, na perspectiva da emancipação humana e social – para além da lógica do capital.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional. Formação Continuada. Pernambuco. Teoria do Capital Humano. FORPROF.

ABSTRACT

This paper is a proposal of evaluation of the Policy of Continuous Education for the Basic Education professionals of the Brazilian State of Pernambuco, and its relation with the federal Policy of Continuous Education, considering their socioeconomic and political aspects. To that aim, it was created the following research problem: what political and socioeconomic relations and connections are established between the Policy of Continuous Education for the Basic Education professionals of the Brazilian State of Pernambuco and the Federal Policy of Continuous Education? It was selected a qualitative approach, using documentary research with an explication approach. The content analysis was selected to interpret the data (BARDIN). In the analysis, was also used the conjuncture analysis. To capture the process, was realized an analysis of the legal instruments that order the Policy of Continuous Education for Basic Education teachers, regarding: national laws, laws of the State of Pernambuco, and “Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Pernambuco” (FORPROF/PE) minutes of meeting and documents. The period between 2010 and 2014 was taken as time markers, because during this time, was nationally instituted, through Federal Decree n. 6.755, January 29, 2009, The National Policy of Continuous Education for Basic Education Professionals and, based on the referred decree, was created the FORPROF/PE – Permanent Support Forum for Continuous Education of the Basic Education Professionals of State of Pernambuco. The path walked aside the research object lead to the following results: the FORPROF/PE is not achieving it's goals; regarding that, it was identified that the syllabus documents view education as a perspective of developing competences and skills needed for the labor market, seem as an expectations of learning and the right to learn, focused in the standard test scores and the federal and state assessment, reinforcing the propositions of the educational policies under the comprehension of the Theory of Human Capital, in which was also identified an identity with the managerialism, the meritocracy and the management in the Educational Policy. The analysis points that the interests in the Continuous Education in Pernambuco, in general, are focused on the consolidation of the established relations between the educational policies and the socioeconomic transformations derived from the demands of the Capital, and the appreciation of the human capital. At last, reinforces the historical demand of the professional category that the policies of continuous education and, in a general sense, the educational policies be formulated as state policies and not only policies of a given Government, in the perspective of social and human emancipation – beyond the logic of the human capital.

KEYWORDS: Education Policy. Continuous Education. Pernambuco. Theory of Human Capital. FORPROF.

RESUMEN

El presente estudio se propone evaluar la política de formación continua de los profesores de educación básica del Estado de Pernambuco, estableciendo relaciones con la política de formación continua en la esfera federal, considerando sus aspectos políticos y socioeconómicos. Para dar cuenta de ese objetivo, se elaboró el siguiente problema de investigación: qué relaciones y nexos políticos y socioeconómicos se establecen entre la Política de Formación Continua de los Profesores de la Educación Básica del Estado de Pernambuco con la Política Nacional de Formación de los Profesionales del Magisterio de la Educación Básica? Desde el punto de vista metodológico, se tomó como base el enfoque cualitativo y se utilizó del método de investigación documental y explicativa. La interpretación de los datos se realizó a partir del análisis de contenido (BARDIN). En el análisis, se valió también del método de análisis de coyuntura. Se realizó el levantamiento de los normativos legales que orientan la Política de Formación Continuada de los Profesores de la Educación Básica, abarcando: ordenamiento legal nacional, ordenamiento legal y curricular del Estado de Pernambuco, así como actas y documentos del Foro Permanente de Apoyo a la Formación Docente del Estado de Pernambuco (FORPROF/PE). Se delimitó como marco temporal el período de 2010 a 2014, por ser en ese período que fue instituida, mediante el Decreto n. 6.755, de 29 de enero de 2009, la Política Nacional de Formación de Profesionales del Magisterio de la Educación Básica y, con base en dicho decreto, se instaló el FORPROF/PE. El camino recorrido al objeto de estudio permitió llegar a los siguientes resultados: el FORPROF/PE no viene logrando atender a su propósito de existencia; en términos del ordenamiento curricular, se identificó que presentan una concepción de educación que se preocupa en desarrollar en los alumnos las competencias y habilidades necesarias al mundo del trabajo, traducida en los documentos curriculares como expectativa de aprendizaje y derecho de aprender, con foco en los índices y en las evaluaciones externas estandarizadas tanto nacional como estatal, reforzando la proposición de las políticas educativas en la óptica de la Teoría del Capital Humano, en la que se identificó también, una identidad con la perspectiva gerencialista, meritocrática de la política y gestión de la educación. El análisis apunta que los intereses interpuestos en la política de formación continuada en Pernambuco, de forma general, están comprometidos en consolidar cada vez más las relaciones establecidas entre las políticas educativas y las transformaciones socioeconómicas oriundas de las exigencias del capital, pautadas en la valorización del capital humano. Por último, reafirma la defensa de una demanda histórica de la categoría, que las políticas de formación continua y, en general, las políticas públicas educativas, sean formuladas de manera que apunte a la constitución de políticas públicas de Estado y no de gobierno sólo, en la perspectiva de la emancipación humana y social - más allá de la lógica del capital.

PALABRAS CLAVE: Política Educativa. Formación Continua. Pernambuco. Teoría del Capital Humano. FORPROF.

LISTA DE SIGLAS

ALEPE - Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco
AMUPE – Associação Municipalista de Pernambuco
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDE – Bônus por Desempenho Educacional
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELPE - Companhia de Eletrificação de Pernambuco
CONEB - Conferência Nacional de Educação Básica
CONAE - Conferências Nacionais de Educação
CEDES – Conselho Estadual de Desenvolvimento Econômico e Social
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DEM – Partido dos Democratas
FACEPE - Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORPROF-PE - Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Pernambuco
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 de Valorização do Magistério
GRE – Gerência Regional de Educação
GREPPE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE – Índice de Desenvolvimento do Estado de Pernambuco
IES – Instituições de Ensino Superior
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRE – Plano Diretor da Reforma do Estado
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PFL – Partido da Frente Liberal
PISA - *Programme for International Student Assessment*
PL – Partido Liberal
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMGP- Programa de Modernização da Gestão Pública
PMGP-ME - Programa de Modernização da Gestão Pública: metas para educação
PMN – Partido da Mobilização Nacional
PNAGE – Plano Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados e do Distrito Federal
PNAGE-PE – Plano Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco

PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD - Programa Nacional de Livros Didáticos
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PSC – Partido Social Cristão
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEPE – Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco
SARE – Secretaria de Administração e Reforma do Estado
SEDE – Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação
SEE-PE – Secretaria de Educação de Pernambuco
SEPLAG – Secretaria de Planejamento e Gestão
SINTEPE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
TC – Termo de Compromisso
TPPE – Modelo de Planejamento e Gestão Todos por Pernambuco
UDE – Unidade de Desenvolvimento do Ensino
UEX – Unidade Executora
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

LISTA DE QUADRO E FIGURAS

QUADRO 1. Ordenamento legal nacional vigente que faz referência à política de formação continuada.....	24
QUADRO 2. Ordenamento legal estadual vigente que faz referência à política de formação continuada.....	25
QUADRO 3. Ordenamento curricular estadual vigente que faz referência à política de formação continuada.....	26
QUADRO 4. Atas das Reuniões do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Pernambuco.....	27
QUADRO 5. Relatórios Anuais do Governo de 2009/2014 – ações referentes à política de formação continuada.....	127

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Mapa da Estratégia 1	98
FIGURA 1. Mapa da Estratégia 2	104

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Fundamentos e Procedimentos Metodológicos.....	20
2 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO: as repercussões nas políticas de formação dos professores.....	33
2.1 O contexto sócio-histórico-político e os reflexos nas políticas sociais.....	36
3 A POLITICA NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA MUNDIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO.....	46
3.1 A Formação Continuada de Professores da Educação Básica: de que concepção falamos?.....	54
3.1.1 A Formação Continuada de Professores da Educação Básica: o ordenamento legal refletindo a valorização do capital humano.....	59
4 A POLITICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE PERNAMBUCO.....	83
4.1 Breve Resgate Histórico da Política Educacional em Pernambuco no período de 1975 a 2006.....	83
4.1.1 As Políticas Educacionais nos governos de Eduardo Campos (2007/2010 e 2011/2014).....	96
5 O ORDENAMENTO LEGAL/CURRICULAR, O FORPROF E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE PERNAMBUCO.....	109
5.1 O ordenamento legal/curricular e a perspectiva gerencial de gestão no âmbito da Política de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica de Pernambuco.....	109
5.2 A Formação dos Professores no Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente em Pernambuco: como se constitui esse debate?.....	129
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS.....	170

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo faz parte das reflexões e análises desenvolvidas no âmbito da linha de pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco e tem como **objetivo geral** avaliar a política de formação continuada dos professores da educação básica do estado de Pernambuco, estabelecendo relações com a política de formação continuada na esfera federal e considerando seus aspectos políticos e socioeconômicos. Nosso **objeto** de estudo é a política de formação continuada dos professores da educação básica do estado de Pernambuco.

As discussões pertinentes à política de formação continuada dos professores, efetivadas historicamente pelos movimentos de educadores – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED); Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), e Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, vêm pautando e apontando os (des) caminhos das políticas educacionais, de forma geral, e das políticas de formação inicial e continuada dos professores, bem como os elementos possíveis para a superação das condições atuais em que se encontra a educação e, em particular, a formação de professores.

As discussões e análises destes movimentos apontam a necessidade de um processo de formação ampla que seja orientado pela construção permanente do conhecimento, bem como defendem a construção e consolidação de uma política global de formação e de valorização dos profissionais da educação, capaz de contemplar formação inicial e continuada, ambas articuladas às condições de trabalho, piso salarial e carreira como uma das condições de melhoria da qualidade da educação básica. No entanto, o que vem acontecendo, nacionalmente, no âmbito das políticas de formação continuada de professores, conforme mostra a literatura da área, é a priorização de uma política pautada pela valorização do capital humano com interesses focados nas transformações socioeconômicas oriundas das exigências do capital.

No âmbito das políticas educacionais no Brasil, ocorrem disputas de projetos com concepções distintas do papel do Estado, de educação, de sociedade e de homem: de um lado, os órgãos multilaterais ditam suas normas e modelos e pautam a educação como mercadoria, focada nas competências e habilidades que dão respostas aos interesses do capital (FREITAS, 2014); de outro, um projeto fundamentado na concepção histórico-social, que faz parte da luta histórica dos movimentos de educadores, marcado pela crítica e pela reflexão-ação, pauta as

demandas necessárias à classe trabalhadora, defende uma educação de qualidade referenciada socialmente, a fim de que os filhos da classe trabalhadora possam apoderar-se e empoderar-se do conhecimento produzido pela humanidade (FREITAS, 2014).

Contudo, nessa “queda de braço” entre o capital e o trabalho, o capital está ganhando, a educação está sendo pautada como mercadoria, ligada aos interesses dos grandes empresários e o resultado da subordinação à lógica do capital na constituição das políticas educacionais são políticas que apontam para a desqualificação do trabalhador como parte da destruição das forças produtivas, bem como para a retirada de seus direitos, com o propósito de aumentar o lucro e diminuir o custo da força de trabalho (FREITAS, 2014). Por dentro das correlações de força, o capital tem subsumido o trabalho e o trabalhador. Para Freitas (2012, p. 345), “Ao ser aprisionada na lógica empresarial, a educação perde sua dimensão de um bem público mais amplo, cujos horizontes devem ser um projeto de nação e não apenas a expressão de uma demanda de um dos seus atores, os empresários [...]”.

A lógica mercadológica do neoliberalismo adentrou em todas as áreas, inclusive na educação (ANTUNES; ALVES, 2004). A determinação dessas novas formas de relação entre o Estado e a sociedade é oriunda do novo padrão de acumulação decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva, ou seja, o que se chama de globalização neoliberal (ANTUNES; ALVES, 2004). Chesnais (1996) trata esse fenômeno como “mundialização do capital” e são características dessa fase o desemprego estrutural, a redução e a precarização das condições de trabalho. De acordo com Melo (2004), também houve uma “mundialização da educação” determinada pela hegemonia norte-americana, a qual foi instrumentalizada por organismos internacionais, tais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), ambos condutores de reformas estruturais para a América Latina e Caribe. Para Melo (2004), a mundialização da educação é parte integrante da nova fase de internacionalização e acumulação capitalista.

Estas transformações que vêm ocorrendo mundialmente na esfera política, econômica e sociocultural demarcam um cenário de reestruturação do mundo do trabalho e, de acordo com Kuenzer (1999), as mudanças ocorridas no mundo do trabalho trazem novos delineamentos para a educação e para a formação do professor, de modo que estas passam a atender às demandas dos sistemas social e produtivo com base na concepção dominante. No seu estudo, a referida autora demonstra que as políticas de formação seguidas tal como impostas pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, “[...] inviabilizam a construção da identidade do professor como cientista da educação para constituí-lo como tarefeiro, dados o aligeiramento e a desqualificação de sua formação” (KUENZER, 1999, p. 163).

De acordo com Freitas (1999), no quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, cujas palavras de ordem são “qualidade total”, “modernização da escola”, “adequação do ensino à competitividade do mercado internacional”, é possível perceber que “a educação constitui-se em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica” (p. 18). Os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão interligados, conforme Mészáros (2006). Uma mudança educacional requer mudanças na estrutura social vigente, que afete diretamente a contradição básica da sociedade capitalista, que é entre capital e trabalho (ANTUNES, 2010). A crise da educação se manifesta tanto no plano econômico como no político. A educação formal está profundamente integrada na totalidade dos processos sociais.

O sistema educacional *formal* da sociedade não pode funcionar tranquilamente se não estiver *de acordo* com a estrutura educacional *geral* – isto é, com o sistema específico de “*interiorização*” efetiva – da sociedade em questão. A crise das instituições educacionais é então indicativa do conjunto de processos dos quais a educação formal é uma parte *constitutiva* (MÉSZÁROS, 2006, p. 275, grifos do autor).

As políticas educacionais em andamento, de forma geral, têm como propósito os exames de qualificação e de desempenho docente com incentivo às premiações para os que atingirem as metas estabelecidas. Esses são os princípios da política gerencialista que tem esse foco na gestão por resultados e na avaliação por desempenho, uma concepção gerencial de formação docente que se pauta no binômio eficiência-eficácia (CABRAL NETO, 2009). De forma mais intensa, a política de formação continuada se “estabelece” no Brasil na década de 1990, no contexto das reformas educacionais, atrelada às concepções de educação defendidas pelo capital tendo como foco a valorização do capital humano, tais como “aprender a aprender” e, passou a ser exigência da legislação educacional se constituindo cada vez mais como uma necessidade, tanto para viabilizar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem como para atender as novas necessidades postas pela globalização neoliberal. A teoria do capital humano guarda uma ligação estreita com as relações sociais de produção e reprodução capitalista (FRIGOTTO, 2010a).

Considerando tal contexto, apresentamos o **problema de pesquisa** que norteia de modo mais específico o nosso estudo: Quais relações e nexos políticos e socioeconômicos são

estabelecidos entre a política de formação continuada dos professores da educação básica do estado de Pernambuco, com a política nacional de formação dos profissionais do magistério da educação básica? Levantamos como **hipótese** que a política de formação continuada dos professores da educação básica, no Brasil e no estado de Pernambuco, evidencia fragmentação e descontinuidade, pautada pela valorização do capital humano, com repercussões na organização do trabalho pedagógico. Regulada, possivelmente, pelas relações estabelecidas entre a política educacional e as transformações socioeconômicas oriundas das exigências do capital, não constitui uma efetiva política de formação e de valorização dos profissionais da educação capaz de articular formação inicial e continuada com as condições básicas de trabalho.

Como já apresentado, nosso **objetivo geral** é avaliar a política de formação continuada dos professores da educação básica do estado de Pernambuco, estabelecendo relações com a política de formação continuada na esfera federal, considerando seus aspectos políticos e socioeconômicos.

Nossos **objetivos específicos** são:

- ✓ Analisar a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, contextualizando seus aspectos políticos e econômicos, a partir do contexto sócio-histórico em que foi elaborada;
- ✓ Caracterizar as relações estabelecidas entre a Política de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica do estado de Pernambuco e as Políticas Educacionais, especificamente a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica;
- ✓ Investigar/demonstrar as tensões e contribuições que o FORPROF/PE e o ordenamento legal/curricular educacional de Pernambuco apresentam na consolidação da política de formação continuada dos professores como uma dimensão da valorização dos profissionais da educação.

É relevante ressaltarmos que tratamos a formação continuada neste estudo a partir do que vem sendo defendido pelos movimentos dos educadores, especificamente pela ANFOPE, bem como pelos debates travados durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010 e 2014), que apontam a necessidade de termos a formação continuada dos profissionais da educação compreendida ao nível das políticas públicas, pautada na condição de direito dos profissionais e dever do Estado e, enquanto políticas públicas, sejam pensadas de forma coletiva, a partir da demanda coletiva, para além das iniciativas individuais. A formação e a valorização dos profissionais da educação são indissociáveis. O documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014) aponta uma concepção ampla sobre

valorização do profissional da educação, definida a partir da articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho.

A valorização, incluindo as condições de trabalho e remuneração dos profissionais da educação, constitui pauta imperativa para a União, estados, DF e municípios, como patamar fundamental para a garantia da qualidade de educação, incluindo a concretização das políticas de formação (CONAE, 2014, p. 90).

É importante deixarmos claro também que o estudo em pauta não vai analisar o conjunto das proposições de formação continuada do estado de Pernambuco, já que nosso propósito é dar foco ao conjunto de proposições debatidas no âmbito do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do estado de Pernambuco (FORPROF/PE). Para tanto, analisamos o ordenamento legal nacional e estadual que trata da formação continuada e documentos e atas das reuniões do FORPROF/PE de 2009 a 2014. A análise do material foi feita conforme a análise de conteúdo e da análise de conjuntura, considerando as categorias analíticas e empíricas. O aprofundamento dos fundamentos e procedimentos metodológicos será exposto no próximo tópico deste capítulo.

O **método de exposição** da tese, para além da introdução e conclusão, está organizado em três partes com os conteúdos seguintes. **Na primeira parte/capítulo 2**, temos como propósito adentrar no debate teórico que dá sustentação, nos anos recentes, às análises das políticas educacionais no Brasil, particularmente, a Política Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, considerando seus aspectos políticos e econômicos e o contexto sócio-histórico de sua elaboração. Inicialmente, conceituamos as políticas públicas e sociais e, na sequência, traçamos um breve panorama do contexto sócio-histórico-político nos quais essas políticas estão inseridas.

Na segunda parte/capítulo 3, nos debruçamos sobre a Política Nacional de Formação Continuada de Professores no contexto da Mundialização da Educação e da Teoria do Capital Humano. Resgatamos as legislações educacionais pertinentes à formação docente continuada no Brasil, considerando o contexto sócio-histórico de sua elaboração, discutindo conexões com os aspectos políticos e econômicos do processo de mundialização da educação e o reflexo da valorização do capital humano no ordenamento legal; bem como fizemos um breve resgate das discussões sobre as concepções de formação continuada da década de 60 até o momento atual. Para além disso, apontamos de que formação continuada estamos falando, que concepção defendemos.

Na terceira parte/capítulo 4, temos um breve resgate histórico das Políticas Públicas Educacionais em Pernambuco, focando nas questões gerais e na formação continuada dos professores. Para tal, tomamos como referência o estudo desenvolvido por Oliveira et. al (2006), que trata das políticas de educação básica em Pernambuco no período de 1975 a 2001. Complementamos o referido estudo com alguns documentos, para dar conta de tratar também dos anos de 2002 a 2006 (final da primeira gestão do governador Jarbas Vasconcelos e o período da sua segunda gestão) e, por fim, avançamos em nossa análise para as gestões do governador Eduardo Campos (2007-2010 e 2011-2014).

Na quarta parte/capítulo 5, analisamos a política norteadora das propostas de formação continuada dos professores da educação básica em Pernambuco no período delimitado nesta pesquisa que vai de 2009 a 2014, mediante o exame do ordenamento legal e curricular e das Atas e Documentos do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Pernambuco – FORPROF/PE, instituído em resposta ao Decreto n.6.755/2009, com o propósito de identificarmos as relações estabelecidas entre a política local e a nacional.

Por fim, **nas nossas considerações finais**, reafirmamos os achados da pesquisa que nos leva a defender uma demanda histórica da categoria que as políticas de formação continuada e, de forma geral, as políticas públicas educacionais, sejam formuladas de maneira que apontem para a constituição de políticas públicas de Estado e não de governo apenas, na perspectiva da emancipação humana e social – para além da lógica do capital, atreladas a valorização profissional. Outrossim, reafirmamos que existem proposições superadoras/alternativas as políticas pautadas pelo capital, as mesmas não são colocadas efetivamente em prática (convertidos em política de Estado através de leis e assimilados pelos governos nos programas e políticas públicas) e não consegue lograr êxito de forma hegemônica, haja vista a interesses mais fortes politicamente, pautados pela mundialização da educação e pela teoria do capital humano.

1.1 Fundamentos e Procedimentos Metodológicos

Como proposto, vamos discutir a política educacional focada nas políticas de formação continuada dos professores da educação básica do estado de Pernambuco, tendo como foco o período das gestões de Eduardo Campos (2007-2010 e 2011-2014), por ter sido nesse período, mais precisamente no ano de 2009, que foi instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica que resultou na criação do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente nos estados. Mais especificamente, em

Pernambuco foi instalado o FORPROF/PE em 18 de dezembro de 2009. Aqui vamos apresentar alguns dados da rede estadual de ensino referentes ao ano de 2014 (optamos por apresentar os dados referentes a esse ano, por ser esse o último do período que nos propomos avaliar). Nesse ano letivo, Pernambuco tinha 1052¹ escolas estaduais e um total de 69.134 docentes, desses 24.517 (35,5%) efetivos em atividade, 17.853 (25,8%) temporários/contratados e 26.764 (38,7%) aposentados; em termos de níveis de formação acadêmica – 1,31% com Magistério, 23,32% com Licenciatura Plena, 69,92% com Especialização, 3,42% com Mestrado e apenas 0,35% com Doutorado.

Esses docentes estão distribuídos em 16 Gerências Regionais de Educação: Recife Norte, Recife Sul, Metropolitana Norte, Metropolitana Sul, Mata Norte (Nazaré da Mata), Mata Centro (Vitória de Santo Antão), Mata Sul (Palmares), Vale do Capibaribe (Limoeiro), Agreste Centro Norte (Caruaru), Agreste Meridional (Garanhuns), Sertão do Moxotó-Ipanema (Arcoverde), Sertão do Alto Pajeú (Afogados da Ingazeira), Sertão do Submédio São Francisco (Floresta), Sertão do Médio São Francisco (Petrolina), Sertão Central (Salgueiro) e Sertão do Araripe (Araripina). A Secretaria Estadual de Educação é composta de 5 secretarias executivas: Gestão da Rede, Desenvolvimento da Educação, Educação Profissional, Administração e Finanças, Planejamento e Coordenação e o Gabinete. Cada secretaria executiva tem suas funções específicas, nosso estudo vai se debruçar sobre a Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação por ser essa pasta a responsável por formular a política educacional do Estado nos diversos níveis e modalidades de ensino, em consonância com os planos nacional e estadual de educação². A referida secretaria executiva é dividida em Gerências: Gerência de Políticas Educacionais dos Anos Finais, Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio, Gerência de Políticas Educacionais do EJA, Gerência de Avaliação e Monitoramento das Políticas Educacionais e Gerência de Programas, formação e Desenvolvimento.

Na perspectiva da política gerencialista, que, conforme já dito, tem o foco na gestão por resultados e na avaliação por desempenho, Pernambuco utiliza os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado de Pernambuco – IDEPE que é um indicador semelhante ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, alterando apenas a periodicidade para 1 ano, o IDEPE é composto pela combinação dos resultados do Sistema de

1 As informações que seguem nesse parágrafo estão disponíveis no Relatório 2014 - Lei de Responsabilidade Educacional, relatório entregue a Assembleia Legislativa do Estado, disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/> Acesso em jun. 2015.

² Informação disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=169> Acesso em jun. 2015.

Avaliação da Educação de Pernambuco - SAEPE e do fluxo escolar, para avaliar o desempenho dos alunos da rede.

O Estado de Pernambuco, localizado na Região Nordeste do Brasil, com uma área de 98.149,119 km², possui 185 municípios, distribuídos em cinco mesorregiões: Metropolitana do Recife (15 municípios), Mata Pernambucana (43 municípios), Agreste Pernambucano (71 municípios), Sertão Pernambucano (41 municípios) e Sertão do São Francisco Pernambucano (15 municípios). Atualmente, Pernambuco possui uma população de 9,4 milhões de habitantes, correspondente a 4,6% da população brasileira e 16,4% da nordestina, com forte concentração na Região Metropolitana do Recife - 41,8% da população total do Estado - e taxa de urbanização de 76,2% (maior do Nordeste), registrando uma densidade demográfica de 75 habitantes por quilômetro quadrado. O Produto Interno Bruto (PIB) do Estado é estimado em R\$ 155 bilhões, correspondente a cerca de 2,6% do PIB brasileiro e 17% do produto nordestino. O índice de desenvolvimento humano (IDH)³ é 0,673 ocupando a 19ª posição no país.

Diante da conjuntura política, social e econômica que estamos passando no mundo, faz-se necessário debater as políticas educacionais e, mais especificamente, as políticas de formação continuada dos professores da educação básica, na esteira das transformações socioeconômicas que estão acontecendo no mundo do trabalho e a crise estrutural do capital (Mészáros, 2002) que de forma direta repercutem na nossa realidade/necessidade no “chão” da escola pública, na perspectiva de totalidade, a partir do materialismo histórico-dialético como teoria do conhecimento. Concordamos com a avaliação que aponta que a lógica do capital afeta diretamente as políticas educacionais (MÉSZÁROS, 2006; ANTUNES, 2010) e, conseqüentemente, as políticas de formação continuada dos professores e as mesmas sofrem imposições das estruturas políticas, econômicas e sociais, nos diversos contextos sócio-históricos.

O marxismo como filosofia percebe o homem enquanto ser social e histórico que, mesmo determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é criador da realidade social e transformador desses contextos e da história. O materialismo histórico-dialético, como teoria do conhecimento, considera seu objeto de modo igualmente histórico, estudando e generalizando o desenvolvimento do conhecimento, a transformação do desconhecido em conhecido (KOPNIN, 1978, p.53). E parte do movimento do real concreto, ou seja, da prática

³ O IDH é um dado utilizado pela ONU para analisar a qualidade de vida de uma determinada população, para tanto, leva em consideração: o grau de escolaridade, a Renda Nacional Bruta (RNB) per capita e a expectativa de vida da população. Varia de 0 a 1, e quanto mais próximo de 1, maior o IDH do local.

social, entende a ação humana como uma construção histórica, desenvolvendo instrumentos do pensamento, leis e categorias para a apreensão da realidade (CHEPTULIN, 1982).

Para o desenvolvimento da pesquisa, tomamos como base a abordagem qualitativa, conforme a qual o sujeito-pesquisador é parte integrante do processo de construção do conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significados. O processo de investigação, por meio dessa abordagem, possibilita “incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais” (MINAYO, 2008). Para tanto, utilizamo-nos do método de pesquisa documental que, segundo Gil (2007, p. 66), “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Trabalhamos explorando como fonte de pesquisas primárias: Documentos oficiais, normatização e legislação em nível estadual e federal, referentes às políticas públicas educacionais, especificamente, as políticas de formação continuada de professores da educação básica. E o processo de análise documental também abarcou o estudo de fontes secundárias, tais como: estudos e pesquisas, dissertações, teses, livros, artigos e capítulos de livros, que tratam das políticas públicas educacionais, especificamente das políticas de formação continuada de professores da educação básica do estado de Pernambuco e também em nível federal. Bem como, pautamos a crise do capital e as transformações socioeconômicas que estão acontecendo no mundo do trabalho que, de forma direta, repercutem na nossa realidade/necessidades no “chão” da escola pública, tendo como propósito, apreendermos os nexos entre a crise do capital, os determinantes dessa crise e nossa problemática de estudo. Nesse sentido, trata-se também de uma pesquisa explicativa, pois, conforme Severino (2007, p. 123), a pesquisa explicativa “além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, através da aplicação do método experimental, ou através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos”.

Trilhamos o caminho metodológico por etapas. Tomamos como referência as sugestões para construção de uma pesquisa na perspectiva dialética exposta por Triviños (2009). Inicialmente desenvolvemos a busca, junção e organização desses materiais, ou seja, as fontes primárias e secundárias referenciadas anteriormente. Posteriormente, apontamos os elementos a serem analisados nos documentos da SEE/PE (ordenamento curricular) e nas leis federais e estaduais referentes à educação (ordenamento legal). Nestas analisamos: Objetivos e/ou Princípios; Concepção de formação continuada/termo e/ou conceitos usados; Metas/Ações/Programas; Vínculo com outras leis e documentos que tratam diretamente ou não de formação continuada de professores, bem como, com a Política Nacional de Formação dos

Profissionais do Magistério da Educação Básica; Impacto/contribuição na construção da política de formação continuada como uma dimensão da valorização dos profissionais da educação. Nas atas do FORPROF/PE, analisamos os seguintes elementos: instituições presentes nas reuniões; pautas/temas recorrentes e dispersas (considerando dispersas as pautas/temas que surgiam esporadicamente); os debates e encaminhamentos feitos nas reuniões.

Resgatamos as legislações educacionais pertinentes à política de formação continuada de professores da educação básica no Brasil, estabelecendo reflexões a partir do contexto sócio-histórico de sua elaboração, constituindo conexões com os aspectos políticos e econômicos do processo de mundialização da educação e da teoria do capital humano. No âmbito do ordenamento legal nacional, analisamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores criada em 2004; o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009; a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; a Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015 e o Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016.

QUADRO 1. Ordenamento legal nacional vigente que faz referência à política de formação continuada.

Ordenamento legal	Caracterização/ tipo	Definição (ementa)
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – em vigência.	Lei	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Rede Nacional de Formação Continuada de Professores criada em 2004.	Documento - MEC	A Rede é formada pelo MEC, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que são parceiros no desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada, bem como na implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais.
Decreto nº 6.755 de 29 de Janeiro de 2009.	Decreto	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.
Portaria 883 de setembro de 2009.	Portaria - MEC	Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009.
Portaria No - 1.087, de 10 de agosto de 2011.	Portaria - MEC	Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e define suas diretrizes gerais.
Portaria Normativa nº 9 de 30 de	Portaria - MEC	Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do MEC.

junho de 2009		
Portaria ME Nº 1.328, de 23 DE setembro de 2011.	Portaria - MEC	Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.
Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.	Lei	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Resolução nº 2 de 1º de Julho de 2015.	Resolução – CNE/CP	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.
Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016.	Decreto	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e revoga o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

Fonte: Dados coletados pela autora.

No âmbito do ordenamento legal no estado de Pernambuco, analisamos: Lei nº 11.329, de 16 de janeiro de 1996, por estar em vigência e por tratar da formação continuada em seu arcabouço, Lei nº 12.252, de 08 de julho de 2002, Portaria n.577 de 21 de janeiro de 2013, Instrução Normativa n. 03/2013 no Diário Oficial de 13 de junho de 2013, os Relatórios Anuais de Governo de 2009/2014 e os Relatórios Anuais da Lei de Responsabilidade Educacional.

QUADRO 2. Ordenamento legal estadual vigente que faz referência à política de formação continuada.

Ordenamento legal e curricular	Caracterização/tipo	Definição (ementa)
Lei nº 11.329, de 16 de janeiro de 1996 – em vigência.	Lei	Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de Pré-escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de Pernambuco.
Lei nº 12.252, de 08 de julho de 2002.	Lei	Aprova o Plano Estadual de Educação.
Portaria SEDUC nº 9807, de 18 de dezembro de 2009.	Portaria – SEE	Cria o Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Pernambuco, doravante designado como FORPROF-PE, órgão colegiado que tem por finalidade organizar, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios de Pernambuco, a formação inicial e continuada de docentes para as redes públicas da educação básica.
Portaria n.577 de 21 de janeiro de 2013	Portaria – SEE	Estabelece as horas-aula atividade na mesma proporção que a Lei do Piso Nacional.
Instrução Normativa n. 03/2013 no Diário	Instrução Normativa	Dispõe sobre as horas-aula atividade destinada à formação continuada nas Escolas da Rede

Oficial de 13 de junho de 2013		Estadual de Ensino a partir do ano letivo de 2014.
Relatórios Anuais de Governo de 2009/2014	Documentos	Documento em atendimento aos preceitos constitucionais disposto no artigo 37, inciso XXI da Constituição do Estado de Pernambuco e à Lei nº 13.306, de 01 de outubro 2007, Lei do PPA 2008-2011, revisada pela Lei nº 13.680, de 10 de dezembro de 2008, que tem como propósito a prestação de contas das ações do Governo à Assembleia Legislativa e ao cidadão pernambucano. De acordo com o documento, esses relatórios na forma em que são estruturados, avaliam anualmente, em torno dos eixos da eficiência, eficácia e efetividade, as ações e iniciativas implementadas pelo Governo, a partir do diagnóstico, do planejamento e da execução, componentes básicos do Ciclo de Gestão de Políticas Públicas operacionalizado no Estado desde 2008, a partir da implantação do Modelo Integrado de Gestão Todos por Pernambuco, que foi oficialmente instituído pela Lei Complementar nº 141, de 03 de setembro de 2009.
Relatórios Anuais da Lei de Responsabilidade Educacional	Documentos	Em atendimento à Lei Estadual n. 13.273, de 05 de julho de 2007 e suas respectivas alterações feitas através da Lei n. 15.362, de 02 de setembro de 2014, que estabelece normas voltadas para a Lei de Responsabilidade Educacional e o compromisso com a transparência e ética do Governo do Estado de Pernambuco para com a sociedade, apresentando a ALEPE o Relatório Anual de Indicadores Educacionais todos os anos.

Fonte: Dados coletados pela autora.

No ordenamento curricular, analisamos: Parâmetros de Formação Docente (desafios da formação continuada) – Parâmetros de formação docente para cada disciplina, Parâmetros Curriculares da Educação Básica de Pernambuco, Parâmetros Curriculares na Sala de Aula e Padrões e Níveis de Desempenho do Estudante.

QUADRO 3. Ordenamento curricular estadual vigente que faz referência à política de formação continuada.

Ordenamento legal e curricular	Caracterização/ tipo	Definição (ementa)
Pacto pela Educação – 2011.	Política voltada para a qualidade da educação.	O Governo de Pernambuco e a Secretaria de Educação, considerando a Constituição Federal/1988, a LDB/1996, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, as

no período de 2009 a 2014. Iniciamos a coleta de dados em 2015 e finalizamos em 2016. Realizamos essa fase da seguinte forma: a) localização do ordenamento legal nacional através dos sítios oficiais do governo federal; b) localização do ordenamento legal estadual através do sítio oficial do governo estadual; c) localização das atas e documentos do FORPROF/PE através do sítio oficial do governo federal; d) envio de ofício à secretaria de educação de Pernambuco; e) envio de ofício ao presidente do FORPROF/PE; e) solicitação a membros do FORPROF/PE via contato pessoal; f) solicitação a funcionários da secretaria de educação via contato pessoal.

Organizamos o material a ser analisado agrupando conforme indicação de ser nacional ou estadual e referente ao FORPROF/PE. Posteriormente, apontamos os elementos a serem analisados nos documentos da SEE/PE (ordenamento curricular) e nas leis nacionais e estaduais referentes à educação (ordenamento legal), nestas analisamos: Objetivos e/ou Princípios; Concepção de formação continuada/termo e/ou conceitos usados; Metas/ Ações Programadas; Vínculo com outras leis e documentos que tratam ou não, diretamente de formação continuada de professores, bem como, com a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica; Impacto/contribuição na construção da política de formação continuada como uma dimensão da valorização dos profissionais da educação. Nas atas do FORPROF/PE analisamos os seguintes elementos: instituições presentes nas reuniões; pautas/temas recorrentes e dispersas (considerando dispersas as pautas/temas que surgiam esporadicamente); os debates e encaminhamentos feitos nas reuniões.

Findada a primeira fase, inicia-se a segunda que é a **exploração do material**, consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registro, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas. Bardin (1977) define codificação como a processo pela qual passam os dados brutos, por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo. Nesta fase, localizamos em cada ordenamento legal e curricular, bem como nas atas do FORPROF/PE, a explicitação dos elementos de análise de conteúdo, construindo tabelas que serviram para nos auxiliarem no processo de interpretação e síntese dos dados.

A terceira fase, **tratamento dos resultados, inferência e interpretação**, consiste em tratar os resultados brutos de maneira a serem significativos e válidos. A análise comparativa é realizada através da aproximação das diversas categorias existentes em cada análise,

ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes. Aqui realizamos a inferência e interpretação dos dados, respaldadas no referencial teórico.

Trabalhamos também com análise de conjuntura, por avaliarmos que as políticas públicas educacionais são pautadas também pelas relações econômicas e sociais, pelas correlações de força estabelecidas na sociedade, o que causa uma dinâmica constante. Nesse sentido, justifica-se termos analisado também a crise estrutural do capital e suas repercussões na educação, assim como a mundialização da educação. Análise de conjuntura se faz buscando identificar na realidade surgida o que a constitui, os atores e os interesses em jogo, relação de forças e articulação (relação) entre “estrutura” e “conjuntura”. Segundo Souza (1995),

A análise da conjuntura é uma mistura de conhecimento e descoberta, é uma leitura especial da realidade e que se faz sempre em função de alguma necessidade ou interesse. Nesse sentido não há análise de conjuntura neutra, desinteressada: ela pode ser objetiva, mas estará sempre relacionada a uma determinada visão do sentido e do rumo dos acontecimentos (p. 8).

Trabalhar com esse método de análise é assumir o desafio de qualquer análise de conjuntura, que é “[...] compreender as inter-relações das partes que forma o todo, pois a totalidade é um conjunto de múltiplas determinações” (ALVES, 2008, p. 01). No nosso estudo trabalhamos nessa perspectiva, ou seja, abordamos de forma geral as políticas públicas educacionais federais e estaduais, até chegarmos especificamente às políticas de formação continuada de professores da educação básica federal e do estado de Pernambuco, bem como abordamos a crise do capital e suas repercussões no âmbito da Educação; conforme o mesmo autor, ao utilizar esse método, não se deve restringir a análise “aos limites inerentes de uma dada situação histórica”, e sim, “mostrar as oportunidades existentes e as possibilidades abertas no movimento contínuo a cada tempo, em um espaço concreto e nos processos de transformação” (ALVES, 2008, p. 01).

O autor supracitado apresenta também algumas etapas do método de se fazer análise de conjuntura, são elas:

- 1) Seleção do material empírico, buscando realçar os principais fatos econômicos, sociais, políticos e culturais ocorridos no período;
- 2) Análise deste material buscando identificar os elementos comuns que representam novas tendências (o elemento novo que supera o velho) e as invariantes da conjuntura;
- 3) Exame do material contrapondo uma análise das partes para o todo e do todo para as partes;

- 4) Explicação da correlação de forças entre os diversos atores sociais e como as alterações nesta correlação explicam a dinâmica do movimento social;
- 5) Análise sincrônica dos elementos da contemporaneidade;
- 6) Explicação das mediações que traduzem as características abstratas dos vetores de transformação capazes de agregar os fatos dispersos da realidade concreta;
- 7) Comprovação empírica (através de dados estatísticos) das tendências enunciadas nos itens anteriores;
- 8) Análise diacrônica da evolução longitudinal dos dados e fatos;
- 9) Apontar tendências futuras que poderão ser checadas e verificadas em análises posteriores;
- 10) Apontar alternativas de ação e de intervenção social diante do quadro de correlação de forças nacional e internacional (ibidem, p. 02).

Para além dessas etapas, de acordo com Souza (1995), para realizar análise de conjuntura se faz necessário trabalharmos com algumas categorias, dentre as quais as principais são as seguintes: acontecimentos, cenários, atores, relação de forças e articulação (relação) entre “estrutura” e “conjuntura”.

Para tanto, tomamos como referência o Paradigma Dialético, uma vez que este paradigma “[...] vê a reciprocidade sujeito/objeto eminentemente como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico [...] prioriza a práxis humana, a ação histórica e social” (SEVERINO, 2007, p. 116). Este paradigma toma por base alguns pressupostos considerados pertinentes à condição humana e às condutas dos homens. São eles: **totalidade** – a inteligibilidade das partes pressupõe sua articulação com o todo; **historicidade** – cada momento é articulação de um processo histórico mais abrangente; **complexidade** – o real é simultaneamente unidade e totalidade, multiplicidade de partes, articulando-se tanto estrutural quanto historicamente; **dialeiticidade** – as mudanças no seio da realidade humana ocorrem seguindo uma lógica da contradição e não da identidade; **praxidade** – os acontecimentos, os fenômenos da esfera humana estão articulados entre si na temporalidade e na espacialidade e se desenvolvem através da prática, sempre histórica e social, e que é a substância do existir humano; **cientificidade** – a explicação científica explicita a regularidade dos nexos causais, articulando, entre si, todos os elementos da fenomenalidade em estudo. Na perspectiva dialética, essa causalidade se expressa mediante um processo histórico-social; **concreticidade** – prevalece a empiricidade real dos fenômenos humanos (p. 116-117).

A partir dessas referências foi que optamos por delimitar nossos estudos no período das duas gestões do governador Eduardo Campos (2007-2010 e 2011-2014), focando de forma mais expressiva nas ações do período de 2009 a 2014, por ser nesse intervalo que é

instituído nacionalmente, através do Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e também, por determinação do referido decreto, instalou-se o Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Pernambuco - FORPROF/PE, órgão colegiado que tem por finalidade, organizar, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios de Pernambuco, a formação inicial e continuada de docentes para as redes públicas da educação básica. Esse ordenamento legal é considerado, no âmbito das políticas educacionais, um marco histórico significativo que possibilitou importantes mudanças na concepção e compreensão da relevância de existir, tanto local quanto nacionalmente, uma política efetiva de formação continuada. Além disso, no governo de Eduardo Campos (2007-2010/2011-2014), o estado de Pernambuco, com as políticas implementadas pelo Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação PMGP-ME e pelo Pacto pela Educação, consolidou a política de responsabilização educacional no estado, medida esta pautada pelo gerencialismo, materializado no Termo de Compromisso, no Bônus de Desempenho Educacional - BDE, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em Pernambuco – IDEPE, no Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco – SAEPE e nos Parâmetros Curriculares da Educação Básica de Pernambuco.

2. AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO: as repercussões nas políticas de formação dos professores

O propósito desse capítulo é adentrar no debate teórico que dá sustentação, nos anos recentes, às análises das políticas educacionais no Brasil, particularmente, a Política Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, considerando seus aspectos políticos e econômicos, bem como o contexto sócio-histórico de sua elaboração. Inicialmente, conceituamos as políticas públicas e sociais e, na sequência, traçamos um breve panorama do contexto sócio-histórico-político nos quais essas políticas estão inseridas.

Azevedo (2004, p. 05), compreende as políticas públicas como sendo aquelas que “[...] representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o Estado em Ação”; e em um plano mais concreto, “implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente”. Hofling (2001, p. 31) também compreende as políticas públicas dessa forma: “[...] é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”.

As políticas públicas para as referidas autoras, e, concordamos com elas, são as políticas de responsabilidade do Estado no que tange à sua implementação e manutenção, a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Ainda de acordo com Hofling (2001, p. 38), “O processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo”. É relevante frisarmos que “Toda política pública está baseada em uma concepção de Estado, de homem, de sociedade, de mundo” (MENDES, 2013, p. 11).

No que se refere às políticas sociais, a autora conceitua como “as ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HOFLING, 2001, p.31). Podemos dizer que as políticas públicas surgiram de forma gradual e diferenciada entre os países e em meio às confluências dos movimentos de crescimento do capitalismo a partir da Revolução Industrial, das lutas de classe e do desenvolvimento da intervenção estatal de que elas se originaram, ou seja, “as políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das

primeiras revoluções industriais” (HOFLING, 2001, p.31). É na mudança do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista, mais especificamente após a II Guerra Mundial, que acontece a generalização dessas políticas.

No final do século XIX, começam a surgir as primeiras legislações e medidas de proteção social, com mais intensidade, na Alemanha e Inglaterra. As leis inglesas são as mais citadas. Elas se desenvolveram no período que antecedeu à Revolução Industrial (BEHRING e BOSCHETTI, 2010):

- ❖ Estatuto dos Trabalhadores, de 1349;
- ❖ Estatuto dos Artesãos (Artífices), de 1563;
- ❖ Leis dos pobres elisabetanas, que se sucederam entre 1531 e 1601;
- ❖ Lei de Domicílio (*Settlement Act*), de 1662;
- ❖ *Speenhamland Act*, de 1795;
- ❖ Lei Revisora das Leis dos Pobres, ou Nova Lei dos Pobres (*Poor Law Amendment Act*), de 1834.

No entendimento das autoras supracitadas, essas legislações tinham como principal função impedir a mobilidade do trabalhador e, dessa forma, manter a organização tradicional do trabalho. O caráter delas era punitivo e repressivo, e não protetor. A Lei de *Speenhamland Act*, de 1795, tinha um caráter menos repressor que as leis antecedentes. Segundo Polanyi (2000), essa lei “[...] introduziu uma inovação social e econômica que nada mais era que o ‘direito de viver’ e, até ser abolida em 1834, ela impediu efetivamente o estabelecimento de um mercado de trabalho competitivo”. O autor traz essa interpretação pelo fato de que tal lei, minimamente, permitia que os trabalhadores negociassem o valor de sua força de trabalho, impondo limites, mesmo que restritos, ao mercado de trabalho competitivo que se estabelecia.

Contudo, a revogação dessa lei pela Nova Lei dos Pobres foi muito ruim para os pobres, pois ela retirou diversos direitos conquistados pela lei anterior. O trabalho, nessa sociedade capitalista burguesa em desenvolvimento, passa a ser incorporado como atividade natural de produção para a troca, independente de seu contexto histórico, perdendo seu sentido de processo de humanização. Foram as provocações feitas pelas lutas sociais que fizeram surgir novas regulamentações sociais e do trabalho pelo Estado. De acordo com Behring e Boschetti (2010, p. 63), “A mobilização e a organização da classe trabalhadora foram determinantes para a mudança da natureza do Estado liberal no fim do século XIX e início do século XX”.

De acordo com Souza (2006), várias foram as causas que levaram à visibilidade da área das políticas sociais: a adoção de políticas restritivas de gastos, as novas visões sobre o Estado, passando das políticas keynesianas do pós-guerra para as políticas restritivas de gastos, assim como as dificuldades de alguns países, especialmente os da América Latina, de conseguir formar coalizões políticas capazes de equacionar minimamente formulações de políticas públicas que dessem respostas aos problemas econômicos e, portanto, à inclusão social. Nos anos 80, essa discussão começou a ganhar centralidade no Brasil, também oriunda das crises econômicas, fazendo com que a política pública tivesse um espaço mais amplo de discussão tanto no âmbito social como no acadêmico. Esse espaço foi proveniente das reflexões sobre as políticas neoliberais seguidas em diversos países.

Para analisar as políticas sociais educacionais das quais tratamos nesse estudo, adotamos a perspectiva marxiana, por reconhecermos que as políticas sociais não podem ser percebidas apenas na sua expressão fenomênica, isolada, é preciso percebê-las na sua essência, situá-las na realidade social sob o ponto de vista da totalidade concreta (KOSIK, 2002).

Nessa perspectiva, o estudo das políticas sociais deve considerar sua múltipla causalidade, as conexões internas, as relações entre suas diversas manifestações e dimensões. Do ponto de vista histórico, é preciso relacionar o surgimento da política social às expressões da questão social que possuem papel determinante em sua origem (e que, dialeticamente, também sofrem efeitos da política social). Do ponto de vista econômico, faz-se necessário estabelecer relações da política social com as questões estruturais da economia e seus efeitos para as condições de produção e reprodução da vida da classe trabalhadora. Dito de outra forma, relaciona as políticas sociais às determinações econômicas que, em cada momento histórico, atribuem um caráter específico ou uma dada configuração ao capitalismo e às políticas sociais, assumindo, assim, um caráter histórico-estrutural. Do ponto de vista político, preocupa-se em reconhecer e identificar as posições tomadas pelas forças políticas em confronto, desde o papel do Estado até a atuação de grupos que constituem as classes sociais e cuja ação é determinada pelos interesses da classe em que se situam (BEHRING e BOSCHETTI, 2010, p. 43).

A hegemonia neoliberal vem causando importantes reconfigurações nas políticas sociais: desemprego de longa duração, precarização das relações de trabalho, ampliação dos empregos temporários sem nenhuma garantia de direitos, desenvolvimento de programas sociais focados na transferência de renda, ou renda mínima (essa tendência iniciou-se nos anos 1970 nos países da Europa, ampliando-se para a América Latina - no Brasil, temos, como exemplo, o Programa Bolsa Família).

2.1 O contexto sócio-histórico-político e os reflexos nas políticas sociais

Na prática, o neoliberalismo⁴ transformou em mercado áreas fora da lógica mercadológica até então, como saúde, educação, dentre outras. Nessa lógica, cabe ao Estado orientar a estrutura institucional, a fim de defender tanto a propriedade privada quanto o funcionamento do mercado. A determinação dessas novas formas de relação entre o Estado e a sociedade é oriunda do novo padrão de acumulação decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva. É o que se chama de globalização neoliberal. De forma geral, o neoliberalismo é pautado pelas políticas de concentração e centralização do capital, ampliação da taxa de mais-valia e dos lucros com liberalização dos fluxos financeiros, privatização, desregulamentação, flexibilização e precarização do trabalho.

A crise do capital exige respostas dos diversos setores e a educação não está fora dessa lógica. A cada modificação relevante na produção e distribuição de riqueza, exigem-se trabalhadores ainda mais interligados aos interesses do capital e, conseqüentemente, práticas educativas subordinadas a esses interesses que, historicamente, assumem formas e conteúdos diversos. E todas essas mudanças são pautadas a partir dos interesses e exigências do capital e isso é oriundo também de diversos processos de crises que o sistema capitalista passa desde seu surgimento. De acordo com Harvey (2011, p. 100), “As crises são em suma, tão necessárias para a evolução do capitalismo como o dinheiro, o poder do trabalho e o próprio capital”. Para compreender o contexto sócio-histórico-político, precisamos, necessariamente, compreender a acumulação do capital e suas crises.

Nessa mesma perspectiva de que as crises são inerentes ao capitalismo, Mézaros (2002, p. 795, grifo do autor) assevera que “[...] crises de intensidade e duração variadas são o modo *natural* de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação”. O capital já passou por diversas crises, mas a que se deflagrou em 1970 é tida como uma profunda crise no sistema social vigente e sua origem não se encontra no Estado, é, antes de mais nada, uma crise estrutural do capital (MÉSZAROS, 2002) que se estende até os nossos dias. Diferente das crises anteriores, que puderam ser solucionadas dentro dos limites do capital, por mais danosas que possivelmente tenham sido para o capital, como a de 1929. No âmbito de uma crise estrutural, o capital está enfrentando seus próprios limites. Para o

⁴ De acordo com Harvey (2008, p. 12), o neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livres comércio.

referido autor, a situação atual é de crise profunda, pois, na atual crise, todas as fraturas estruturais do sistema sociometabólico do capital estão expostas, o que amplia a intensidade das desigualdades e das contradições sociais, afetando, de modo contínuo e devastador, todos os âmbitos da sociedade.

A novidade *histórica* da crise de hoje (estrutural) torna-se manifesta em quatro aspectos principais: (1) seu *caráter é universal*, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.); (2) seu *alcance é verdadeiramente global* (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado); (3) sua *escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente*, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital; (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu *modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante*, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia (MÉSZÁROS, 2002, p. 795-796, grifos do autor).

O capitalismo passou por diferentes fases, mas a dinâmica da organização da produção permanece com a mesma essência. O que muda, na verdade, são as respostas às novas necessidades do capital.

O capitalismo, de acordo com Marx, é uma forma de organização da produção na qual (1) a riqueza produtiva, os instrumentos de produção, são privadamente possuídos e alocados para usos por seus proprietários; (2) o mesmo é verdadeiro para a capacidade de trabalhar, que Marx chamou de “força de trabalho”; (3) alguns proprietários da força de trabalho não possuem os instrumentos de produção que lhes possibilitariam satisfazer suas próprias necessidades. Sendo assim, no capitalismo há um mercado de capital, onde os donos da riqueza produtiva alocam seus recursos na procura de lucros, e um mercado de trabalho, onde os proprietários da força de trabalho são forçados a vender seus serviços para sobreviver. A produção ocorre quando os trabalhadores trocam sua capacidade de trabalhar por um salário e quando os capitalistas ou seus delegados, como organizadores do processo de produção, extraem trabalho concreto da força de trabalho. O salário não é um direito sobre o produto específico na produção do qual os indivíduos particulares participam, mas uma quantidade de um meio abstrato intercambiável por bens e serviços (PRZEWORSKY, 1995, p.92-93).

Tomando como referência as reflexões de Lenin ainda em 1916, mas que permanecem pertinentes, “O capitalismo se transformou num sistema universal de opressão colonial e de

asfixia financeira da imensa maioria da população do globo por um punhado de países “avançados” (LENIN, 1979, p. 11, grifo do autor). O capitalismo antigo, afirma o autor, no qual reinava a livre concorrência, caracterizava-se pela exportação de mercadorias, já o capitalismo atual, em que reina o monopólio, caracteriza-se pela exportação de capitais. O capital financeiro, que predomina em detrimento do capital produtivo, criou o monopólio e caracteriza-se pela mundialização financeira (CHESNAIS, 1996; LENIN, 1979). De acordo com Lenin (1979, p. 119-120), “O imperialismo é a época do capital financeiro e dos monopólios os quais provocam por toda a parte o aparecimento de tendências não para a liberdade mas para a dominação”.

Tomando como referência Harvey (2008, p.172), a forma de acumulação neoliberal é categorizada como “acumulação por espoliação”, sendo sua realização substantiva redistribuir, ao invés de criar, renda e riqueza sempre em favor do capital. O autor vai dizer que a acumulação por espoliação está alicerçada em quatro características principais:

- i. *Privatização e mercadificação*: o que antes eram considerados ativos públicos passam ao domínio privado com o objetivo único de abrir campos antes fora do alcance do cálculo de lucratividade para a acumulação do capital.
- ii. *Financiarização*: representa a mudança substancial na forma de reprodução capitalista, em que pese seu caráter fortemente especulativo e predatório.
- iii. *Administração e manipulação de crises*: bolhas especulativas e algumas vezes fraudulentas são características da manipulação financeira neoliberal, onde a criação, administração e manipulação dessas crises representam um importante mecanismo de redistribuição de riqueza dos países pobres para os países ricos, ou de uma massa de pequenos investidores para os grandes jogadores das finanças mundiais.
- iv. *Redistribuição via Estado*: quando cooptado pelas forças econômicas neoliberais, o Estado passa a ser o principal agente de políticas distributivas; não somente por meio das privatizações e corte dos gastos públicos, mas também por meio das modificações nos estatutos tributários (HARVEY, 2008, p. 172, grifos do autor).

As transformações socioeconômicas que estão acontecendo no mundo do trabalho trazem consequências diversas para os trabalhadores, tais como: redução do proletariado fabril estável; trabalho precarizado; trabalhadores terceirizados, subcontratados; absorção do trabalho feminino, força de trabalho absorvida pelo capital preferencialmente no universo do trabalho precarizado e desregulamentado; inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho. Essas consequências provenientes das modificações na produção e distribuição de riquezas exigem trabalhadores ainda mais interligados aos interesses do capital e, nessa lógica, “O operário deve pensar e fazer *pelo* e *para* o capital, o que aprofunda a subordinação do trabalho ao capital” (ANTUNES, 2008, p. 196, grifos do autor).

É preciso que se diga de forma clara: desregulamentação, flexibilização, terceirização, bem como todo esse receituário que se esparrama pelo “mundo empresarial”, são expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução desse mesmo capital. Isso porque o capital é incapaz de realizar sua autovalorização sem utilizar-se do trabalho humano. Pode *diminuir* o trabalho vivo, mas não *eliminá-lo*. Pode precarizá-lo e desempregar parcelas imensas, mas não pode extingui-lo (ANTUNES, 2008, p. 192, grifos do autor).

O capital em crise utiliza-se de estratégias decorrentes de sua primordial contradição – o irreconciliável antagonismo entre capital e trabalho – que despontam nas reconfigurações citadas, aumentando as taxas de exploração, intensificadas a níveis cada vez mais desumanos, e a lei tendencial da taxa crescente do valor-de-uso das mercadorias⁵. Essas transformações incidem também nas relações entre o Estado e a sociedade, redefinem o papel do Estado e alteram os padrões de regulação social.

No Brasil, a crise chega de forma intensa em fins da década de 1980, momento que podemos considerar pertencente a uma década de crises econômicas e de muitas mudanças que adentraram nos anos de 1990. O país ficou propenso aos ditames dos órgãos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), por conta dos empréstimos financeiros solicitados a esses órgãos no final da década, que tiveram como prioridade a manutenção das políticas públicas e econômicas, seguindo os interesses do capital financeiro internacional, contrários a favorecer ou valorizar políticas de natureza social. O fracasso do modelo econômico e social até então predominante deu oportunidade para que a ideologia e planos neoliberais passassem a ganhar terreno. Segundo Harvey (2008, p. 168), “Em boa parte da América Latina, a neoliberalização produziu estagnação (na “década perdida” de 1980) ou surtos de crescimento seguidos por colapso econômico (como na Argentina)”.

De acordo com Borón (2008, p. 159), nos países da América Latina, neoliberalismo significa “aplicar o que dita a ortodoxia econômica do Banco Mundial e do FMI, aplicar o Consenso de Washington”. E é realmente o que vem acontecendo aqui, uma política de beneficiar uns poucos à custa de muitos, os ricos à custa dos pobres. As políticas públicas e as políticas sociais pautadas seguem a lógica desses órgãos, que é a da mercantilização dos bens públicos e a diminuição das atividades do Estado, ou seja, as empresas privadas como

⁵Mészáros (2002) chamou de “lei tendencial da taxa crescente do valor-de-uso das mercadorias”, a tendência de uma mercadoria ter seu tempo de “vida útil” reduzido ao máximo, a fim de que seja muito rapidamente trocada por uma nova.

responsáveis pela garantia das políticas públicas, assim como a transformação dos serviços sociais em negócios, como o que está ocorrendo com a educação, a saúde e a previdência.

Segundo Frigotto (2013), a burguesia brasileira sempre estabeleceu uma aliança dependente e subordinada com os centros hegemônicos do capital, aliança que apresenta como resultado: nichos de alta tecnologia com elevados ganhos para o capital, concentração de renda e de capital, exploração do trabalhador e uma concentração de miséria e de mutilações dos direitos elementares da grande maioria da população.

A possibilidade de alterar essa realidade veio em 2003, quando assume a presidência Luiz Inácio Lula da Silva, com votos de 52 milhões de brasileiros esperançosos por mudanças na política econômica e nas políticas sociais. Analisamos que foi um governo de ambiguidade nas ações, uma vez que, por um lado, conseguiu dar respostas às demandas da população, ampliou a participação popular nas discussões das políticas públicas e sociais, através das conferências e também dos conselhos de políticas públicas tais como saúde, educação, esporte, assistência social, previdência social, entre outros, assim como por segmentos: mulheres, infância e juventude, idosos, negros, dentre outros; Por outro lado, entretanto, foi um governo que firmou alianças com a burguesia e deu continuidade a algumas políticas implementadas pelo seu antecessor – houve continuidade e, em alguns casos, até aprofundamento dessas políticas.

De acordo com Paula (2011, p. 12), “As maiores contribuições do Governo Lula foram os aumentos significativos no salário mínimo, principalmente no segundo mandato, gerando ganhos maiores para os assistidos da previdência social e políticas públicas focalizadas para segmentos desfavorecidos”.

Apontamos também no âmbito das políticas públicas, ações positivas relacionadas às demandas do movimento de mulheres e feminista, como a criação: (1) Secretaria de Políticas para as Mulheres – SPM, com status político de Ministério; a criação de um novo espaço de participação social, (2) a Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, com a responsabilidade de definir as diretrizes nacionais e estabelecer as prioridades para um (3) Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Ademais, o governo decidiu manter o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher como espaço de participação e controle social. Contudo, ao longo desses oito anos, muitos compromissos assumidos pelo governo com os movimentos de mulheres nas Conferências e em outros espaços de participação não foram cumpridos, por negligência ou decisão política (OLIVEIRA 2011, p. 33).

Em relação às políticas na área racial, diferente do governo de FHC, no governo Lula elas tiveram mais visibilidade e programas em escala foram implementados; bem como, teve

a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) que investiu na criação de espaços de interlocução com outros órgãos do governo e com a sociedade civil. Foram criados o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), que teve como tarefa a realização das duas Conferências Nacionais de Igualdade Racial, e o Fórum Intergovernamental (FIPIR), que congrega representantes de 26 estados e do Distrito Federal, além de 626 municípios. O “modelo SEPPIR” também foi inspiração para 176 municípios que constituíram órgãos similares (PAULA, 2011, p. 64).

O setor da educação, nosso foco nesse estudo, não ficou de fora das contradições expostas nesse governo. Como em outros setores, foi marcado muito mais por permanência que rupturas em relação ao governo anterior. De acordo com Oliveira (2009, p. 198), “Os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior”.

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), iniciada no último ano do primeiro mandato e efetivada durante o segundo, foi uma ação vista como positiva para o campo educacional. O Fundo foi estabelecido por meio da Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006, que atribui nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, então regulamentado pela Medida Provisória n. 339, de 28/12/2006, que foi convertida na Lei n. 11.494, de 20/06/2007. O FUNDEB é o principal mecanismo de financiamento da educação básica, compreendendo agora suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Anteriormente, era o FUNDEF que tinha como prioridade o ensino fundamental na política de financiamento.

Bem como, a regulamentação do piso nacional salarial dos professores de educação básica no Brasil (que atualmente é tido mais como “teto” pelos Estados), estabelece a realização das Conferências Nacional de Educação, amplia as Universidades Públicas, cria o Programa Universidade para Todos – PROUNI, que elevou a taxa de ingresso de estudantes no ensino superior, através da disponibilização de bolsas de estudo integrais e parciais na rede privada. Dos contemplados, cerca de 47% são estudantes negros. Embora o acesso ao ensino fundamental tenha se universalizado, em matéria de qualidade, a educação brasileira está muito abaixo de diversos países, inclusive de países mais pobres que o nosso. Outra questão importante de ressaltar é que o PROUNI possibilitou uma política de troca de incentivos fiscais através das bolsas, aumentando, assim, o aporte de recursos federais para o setor

privado. No primeiro governo Dilma, a experiência se expandiu para o ensino técnico por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). De acordo com Caldas e Araújo (2017, p. 232), “O conjunto dessas ações representou uma migração cada vez maior de recursos federais para o setor privado [...]”.

Tomando como referência Oliveira (2009, p. 203), “Até mesmo a retórica observada nessas políticas foi sendo assumida pelo novo governo que passou a professar a inclusão social no lugar do direito universal à educação”.

Dos programas de transferência direta de renda, tem destaque o Bolsa Família, que tirou 21,8 milhões de brasileiros da miséria, mas que não conseguiu nem tocar na questão da desigualdade que é gritante no país. De acordo com Ciconello (2011, p. 84),

Essa é uma das maiores contradições do governo Lula: de um lado, obteve bons resultados na redução da pobreza, ampliação da participação popular e de algumas políticas sociais relevantes, mas do outro, manteve uma política econômica calcada na maior taxa de juros do mundo, que drena os recursos que deveriam ser destinados à educação, saúde, assistência social, previdência, cultura etc.

De 2003 a 2010 o governo federal pagou 1,2 trilhões de reais em juros e amortização da dívida pública, excluindo o refinanciamento. Esse gasto significou aproximadamente, 15 vezes o gasto com o principal programa social do governo no período, o Bolsa Família, que atinge mais de 11 milhões de famílias.

Após os dois mandatos de Lula, assume a presidência do Brasil Dilma Rousseff, também do Partido dos Trabalhadores, a primeira mulher a assumir o cargo no nosso país. Foi eleita sob forte apelo popular, na primeira eleição (2010) com quase 56 milhões de votos e, na segunda (2014), com 54 milhões de votos. Tomando como referência Singer (2016), se compararmos os dois governos Lula e Dilma, podemos dizer que do ponto de vista econômico, há continuidade, já do ponto de vista político, ocorre uma mudança relevante. “Enquanto Lula foi conciliador, Dilma decide entrar em combate com frações de classes poderosas e resistentes. Ao reduzir os juros e forçar os *spreads* para baixo, Dilma tencionou o pacto estabelecido com o setor financeiro” (SINGER, 2016, p. 33, grifos do autor).

Os mandatos do governo Dilma se desenvolveram também na perspectiva da ambiguidade, mantendo alguns caminhos, na política econômica e fiscal, de continuidade do governo Lula. Para Belieiro Junior (2016, p. 209), “o governo Dilma procurou atender às demandas de redução de custo do empresariado nacional, na suposição de sucesso na ativação de um novo ciclo de investimentos”e, nesse sentido, “A política monetária atendeu a esse objetivo e a redução das taxas de juros foi realizada ao longo do primeiro mandato

presidencial, numa redução sistemática da trajetória dos juros da economia, referendada pela taxa Selic⁶”.

Para Singer (2016, p. 21), o discurso proferido em virtude do Dia do Trabalhador de 2012 – “É inadmissível que o Brasil, que tem um dos sistemas financeiros mais sólidos e lucrativos, continue com um dos juros mais altos do mundo” – por meio do qual a presidente atacou os bancos, com o propósito de reduzir os ganhos do setor financeiro e garantir o crescimento da economia, fez o governo desembocar numa das piores crises da história brasileira.

No âmbito geral da educação, concordamos com Caldas e Araújo (2017), quando apontam que não podemos negar que algumas demandas e pressões dos movimentos progressistas foram incorporadas durante os treze anos de governo do PT, repercutindo na construção de programas relevantes no âmbito da educação, como políticas de cotas sociais e raciais, investimento na formação de conselhos escolares e municipais, algumas iniciativas inovadoras na organização do ensino superior como os Institutos de Educação Tecnológica e as experiências da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) e da Universidade Federal do ABC (UFABC), debates sobre diretrizes curriculares ocorridos no CNE, apoio à construção e manutenção de centros de educação infantil. Mais adiante os referidos autores vão afirmar que

Todavia, se de um lado, aparecia o acolhimento da diversidade e o incentivo ao protagonismo das escolas e conselhos, de outro, acentuava-se o controle centralizado através de índices quantitativos e metas de desempenho, aprofundando o caminho iniciado pelo governo FHC, quando da adesão do Brasil à avaliação internacional da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OECD), através do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) (CALDAS; ARAÚJO, 2017, p. 237-8).

Podemos apontar que o período dos governos Lula e Dilma, apesar de ter conseguido instaurar políticas de impactos abrangentes diante da pobreza e da desigualdade, como o aumento do salário mínimo, as políticas de oportunidades de formação e inserção profissional (Prouni, Pronatec, Fies, dentre outras), não conseguiu fazer transformações estruturais, seja no plano dos direitos, da economia ou da ideologia. De forma geral, valemo-nos da análise registrada no Documento Final do XVIII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação – ANFOPE, que afirma:

⁶ A taxa Selic funciona como uma taxa de referência da economia e para outros indicadores financeiros e sua redução significa impacto no custo do capital e do consumo (BELIEIRO JUNIOR, 2016, p. 209).

Apesar de promover reformas sociais e econômicas que beneficiaram amplas parcelas da população mais empobrecida, tirando milhões de brasileiros da extrema pobreza, os governos Lula e Dilma não conseguiram instituir um projeto de sociedade e de educação que superasse as enormes desigualdades estruturais do país. Assim, mesmo com os avanços dos últimos anos, o Brasil ainda apresenta um dos maiores níveis de desigualdade de renda do mundo, a par de enormes diferenças regionais, reproduzidas em desigualdades socioeconômicas que determinam fortemente desigualdades de acesso, permanência e desempenho no sistema educacional como também no acesso à cidadania, a melhores condições de vida e a maiores oportunidades de trabalho e renda. (ANFOPE, 2016, p. 21).

Por compreendermos que a conjuntura política, social e econômica do país e do mundo repercute na realidade das políticas educacionais é que optamos por trabalhar no nosso estudo com análise de conjuntura (Souza, 1995), questões essas colocadas nesse capítulo irão nos ajudar a compreender os rebatimentos e as possibilidades ou limites da política de formação continuada nacionalmente e em Pernambuco.

Vários estudiosos (FREITAS 1999, 2014; AGUIAR 2006; BRZEZINSKI 2006, 2007, 2008; DOURADO 2009), dentre outros, têm investigado os determinantes das políticas de formação continuada dos professores da educação básica pública, no Brasil e na América Latina, nos últimos decênios, destacando a influência exercida pelos organismos multilaterais na formação dessa agenda. Esse debate revela-se cada vez mais necessário diante da atual conjuntura política, social e econômica que mostra os efeitos das transformações socioeconômicas que estão acontecendo no mundo do trabalho, que, de forma direta, repercutem na realidade/necessidade no “chão” da escola pública.

É necessário percebermos a formação do professor como política pública e convergimos com a concepção de formação docente na linha que os movimentos de educadores, especificamente, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e ANFOPE defendem, isto é, uma concepção que atrela a formação inicial e continuada com a valorização do profissional. A luta dos trabalhadores reunidos no CNTE, pauta, ao longo de sua trajetória, a formação inicial e continuada, o piso salarial profissional nacional, a jornada compatível às atribuições dos cargos e as condições apropriadas à execução do trabalho, como elementos indissociáveis à carreira dos educadores públicos (CNTE, 2009, p. 06).

O eixo central de luta da ANFOPE, que caracteriza seu movimento desde a origem, está orientado para a construção de uma política global de formação que, de fato, favoreça a qualidade da profissionalização e valorização dos educadores. Formação pautada por uma sólida formação teórica, unidade entre teoria/prática, trabalho coletivo; formação de

professores que deve ser entendida como um *continuum* – formação inicial e continuada, fundada na concepção de educação como emancipação (ANFOPE, 2000 e 2002).

O capital prioriza uma formação do trabalhador pautada na esfera unilateral, em detrimento de uma formação humana omnilateral, atravessada pela necessidade de desqualificação do trabalhador como parte da destruição das forças produtivas, com o propósito de diminuir o custo da força de trabalho. Os mecanismos de desqualificação do trabalho educativo escolar, especialmente para a classe trabalhadora, encontram sua matriz básica na própria forma do Estado gerir a política educacional (FRIGOTTO, 2010a).

3. A POLITICA NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA MUNDIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO

As políticas públicas são praticamente respostas do capital à luta dos trabalhadores, elas aparentemente apenas servem aos trabalhadores, contudo, na essência, servem muito mais à reprodução do capital, à ampliação da mais-valia deles expropriada (LESSA, 2013). A partir dessa afirmação, podemos fazer um paralelo com as políticas educacionais e apontar como proposição que elas possivelmente, servem mais aos grandes empresários da educação do que à classe trabalhadora.

A crise do capital a que nos referimos no tópico anterior é uma crise sem precedentes que atinge todas as dimensões da sociedade: econômica, política, educacional. E isso nos leva a assumir que é fundamental interpretarmos as políticas educacionais, tendo por base as leis gerais do capital, a partir do materialismo histórico-dialético como teoria do conhecimento, por ele nos possibilitar desenvolver análises na perspectiva de totalidade. Dessa forma, ampliar as discussões sobre as políticas educacionais para além da aparência e adentrar na sua essência, situando-as na realidade social sob o ponto de vista da totalidade concreta.

Entender a dinâmica do capitalismo é essencial para compreender a realidade em que a escola está inserida. Embora a escola pública não seja uma unidade de produção capitalista e não esteja subordinada ao controle direto do capital, está submetida a ele de forma política e ideológica (ASBAHR; SANCHES, 2013, p. 40).

Os processos de reestruturação do capital causam transformações no mundo do trabalho que impactam também o campo da educação, ou seja, as mudanças na economia e no trabalho exigem uma nova formação para o trabalhador. De acordo com Emir Sader, no prefácio do livro de Mészáros (2005, p. 15), a educação “tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes”. O mundo do trabalho tem rejeitado os trabalhadores oriundos do sistema fordista fortemente especializado, substituindo-os por trabalhadores polivalentes e multifuncionais da era toyotista.

Para atender a estas demandas, o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de

profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência (KUENZER, 2007, p. 1159).

Muitas reformas educacionais foram efetuadas no Brasil e em outros países da América Latina desde o final da década de 1970, com o propósito de amoldar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, ou seja, as reformas serviram como elemento do projeto neoliberal, num processo histórico de mundialização do capital (CHESNAIS, 1996). De acordo com Melo (2004), também houve uma mundialização da educação determinada pela hegemonia norte-americana instrumentalizada por organismos internacionais, tais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), ambos condutores de reformas estruturais para a América Latina e Caribe. Para a referida autora, a mundialização da educação é parte integrante da nova fase de internacionalização e acumulação capitalista. Tida como área fundamental a ser desenvolvida nas ações para redução da pobreza nas regiões subdesenvolvidas, a educação sofre mudanças nas condicionalidades para empréstimos do FMI e do BM, no sentido tanto de sua uniformização, quanto da importância dada à eficiência e à eficácia dos seus projetos e programas (MELO, 2004, p.254).

A flexibilização do trabalho, categoria central do regime de acumulação flexível, oriunda da era toyotista, representa o depauperamento do capital, e avança na retirada/destruição dos parques direitos que a classe trabalhadora conquistou com muitas lutas, mortes e lágrimas ao longo da história da humanidade. O tempo histórico que vivemos no mundo e no Brasil é de regressão social, de desmedida do capital na violência contra os direitos dos trabalhadores e de uma poderosa investida na mercantilização da educação na gestão, no conteúdo, método e formas de educar (FRIGOTTO, 2013b).

Não só no Brasil, mas, de uma forma geral, na maior parte dos países capitalistas, o que tem acontecido é a restrição e a redução dos direitos dos trabalhadores, a precarização e a flexibilização das relações de trabalho, sob o argumento da crise fiscal do Estado. Essa situação tem causado transformações nas políticas sociais, passando as mesmas a depender da correlação de forças entre as classes sociais e segmentos de classe, a se tornarem “ações pontuais e compensatórias direcionadas para os efeitos mais perversos da crise” (BEHRING e BOSCHETTI, 2010, p. 156). Como já dito no tópico anterior, a crise estrutural do capital está caracterizada pelo desemprego estrutural, pela redução e precarização das condições de trabalho. Faz-se necessário considerar que a acumulação flexível implica mudanças também

nas relações entre Estado, capital e trabalho, no tocante ao estabelecimento de novos padrões de regulação.

As principais características desta nova fase de acumulação capitalista incluem: a) incorporação do conhecimento como força produtiva principal do modo de produção social, processo que se consolida de forma concentrada nos países desenvolvidos, incluindo os acordos de cooperação tecnológica, que acabam aumentando o grau de marginalização dos países subdesenvolvidos; b) fortalecimento do capital privado e enfraquecimento da esfera pública, como movimento de reprodução ampliada do capital, aprofundando a dependência econômica entre os países; c) desemprego e mudanças nas necessidades de qualificação para o trabalho, associados ao desmonte das políticas sociais, como movimento de reprodução ampliada do trabalho; d) intensificação das políticas de 'formação de consenso', associadas à captação de recursos e às políticas de empréstimo de agências financeiras internacionais, estabelecendo novas condicionalidades na formulação de políticas para as regiões e os países (MELO, 2005, p. 401).

Assim como a financeirização e a privatização, a terceirização e a precarização do trabalho, no domínio da reestruturação produtiva do capital, também atingem o âmbito educacional. Assim tem se expandido o número de trabalhadores terceirizados, subcontratados, temporários, para atender os serviços dos sistemas públicos de ensino. De acordo com Antunes (2004), as condições de instabilidade cotidiana dada pelo trabalho temporário, precarizado, desprovida de direitos, intensifica ainda mais a alienação/estranhamento do trabalho (p. 337). A apropriação privada dos bens produzidos coletivamente, pela classe dominante, que detém o controle dos meios de produção, sufoca a classe dominada. Os “respingos” da crise se fazem sentir por dentro das redes públicas de ensino atingindo diretamente os trabalhadores. Podemos visualizar tal situação nos seguintes episódios: seleção simplificada de professores, contratos temporários com duração de um ano que não garantem direito dos trabalhadores como férias e 13º salário, além da instabilidade e viver na constante tensão de ser demitido a qualquer momento.

Nos últimos anos, especificamente a partir de 2013, o país vive um momento de maior intensificação no avanço de terceirização também na gestão escolar, com o propósito de passar a administração das escolas públicas às mãos de OS e ONG's. Diversos estados como Ceará, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Goiás, Mato Grosso, Paraná, dentre outros, além de cortes nas verbas para educação, têm passado por essa situação. A reação dos estudantes contrários a essas situações foi ocupar as escolas reivindicando que as mesmas continuassem com o estado sendo dirigidas por diretores eleitos, garantindo gestão pública democrática e aconteceram também muitas greves dos profissionais

da educação em diversos estados do país⁷, contrários aos ataques que estão sendo feitos aos direitos dos trabalhadores. Diante de tais situações, fica evidente a tendência de submeter o setor público ao mercado e o distanciamento da organização do trabalho pedagógico voltado à promoção da qualidade social na educação pública.

A educação, quando apreendida nos planos das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (FRIGOTTO, 2010b, p. 27).

Como vimos anteriormente, a nova fase de internacionalização capitalista, expressa pela mundialização do capital, trouxe novas demandas para o processo de produção e para a formação humana, conseqüentemente, trouxe também impactos para o âmbito educacional, uma vez que a educação sofre influências políticas e ideológicas. Tais influências desencadearam novas exigências ao professor, requisitando-lhe um novo tratamento quanto às questões que envolvem o trabalho docente e, por conseguinte, mais investimentos na formação, recaindo na exigência dos trabalhadores terem formação continuada, colocada pelo mercado como uma demanda social sob a justificativa de melhorar a qualidade da educação - qualidade esta que para os empresários tem foco apenas no saber ler, escrever, contar, algumas habilidades e competências para dar conta das demandas do mercado, ou seja, habilitá-los para o trabalho, com o propósito de ter formação na perspectiva pragmática.

Nas últimas décadas, o debate sobre a formação de professores vem se intensificando e tem se traduzido em campo de disputas de concepções. De maneira geral, todos (empresários educacionais e movimento de educadores) concordam com a necessária formação do professor como política pública a ser priorizada como base para a melhoria da Educação. É interessante, contudo, ressaltar que há divergências estruturais em relação ao *locus* de formação, ao projeto de formação, ao papel do professor, à dinâmica formativa, à relação teoria e prática, ao papel dos estágios supervisionados, à prática como componente curricular, entre outros (DOURADO, 2015).

O campo da educação, no bojo da mundialização do capital, é tido como um espaço bastante propício para a propagação e hegemonia do capitalismo. Por isso, os mecanismos ideológicos agem tão intensamente nesse campo. Peroni (2003) constata ao longo dos seus

⁷ C. f. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/2016/06/07/por-merenda-e-infraestrutura-275-escolas-estao-ocupadas-em-tres-estados/> Acesso em 05 de março de 2016.

estudos que as mudanças ocorridas na política educacional dos anos 1990 deveriam ser entendidas como parte da materialidade da redefinição do papel do Estado. Freitas (2003) reforça esse entendimento com a crítica que segue, referente ao contexto das políticas educacionais durante os anos 90:

Uma das características essenciais no quadro que se desenhou a partir da redefinição do papel do Estado, originário das mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo, é a necessidade de **regulação**, que adquire caráter central no campo da educação e da formação de professores. É este caráter do Estado, regulador, que orienta as diferentes políticas e suas medidas de implementação, buscando responder a questões como: *quais os conhecimentos necessários a todas as crianças e jovens (PCNs), como desenvolver a aprendizagem desses conhecimentos (diretrizes referenciais), como preparar os professores (competências necessárias) para essa tarefa, quais as instituições mais adequadas e sua forma institucional e pedagógica (regulamentação dos ISEs) e, por último, como avaliar as diferentes instâncias e sujeitos envolvidos nas tarefas educativas postas pela reforma (sistemas de avaliação de estudantes – SAEB, ENEM e Prova) e como controlar o trabalho docente e a produção da formação – os atuais processos de certificação de professores e acreditação de cursos e instituições* (FREITAS, 2003, p. 1107, grifos do autor).

A demanda por aquisição de novas competências e habilidades se tornou objetivo principal das políticas educacionais nos anos 90. O enfoque em conteúdos específicos da aprendizagem, valorizado pela teoria do capital humano, vai se transformando, acompanhando as mudanças históricas de flexibilização do trabalho e das relações de trabalho (MELO, 2004). A mesma autora, nos seus estudos em relação à mundialização da educação, aponta que as mudanças e continuidades nos objetivos e ações do BM e da UNESCO nos anos 90 aprofundam o conceito de capital humano para a educação e colocam como uma ‘vocação’ dos países subdesenvolvidos para receber e utilizar tecnologia transferida dos países centrais. A autora afirma que “Nesta concepção, a necessidade de se construir uma ‘educação de qualidade para todos’ envolveria a aquisição de novas competências e habilidades pelo indivíduo, o que se daria, no entanto, de forma restrita” (MELO, 2004, p. 183, grifos da autora).

A teoria do capital humano não nasce por acaso. Seu arcabouço guarda uma ligação estreita com as relações sociais de produção e reprodução capitalista. A mesma surgiu em resposta a uma questão que, após a Segunda Guerra Mundial, pairava nas mentes dos dirigentes e intelectuais do sistema capitalista, com a expansão geopolítica do socialismo e o acirramento da crise do sistema capitalista e o aumento da desigualdade entre nações, regiões e entre grupos sociais, bem como a radicalização do desemprego estrutural: qual seria a chave

para diminuir a desigualdade entre nações e entre indivíduos? A preocupação era que o socialismo se propagasse nas regiões pobres e que na América Latina a Revolução Cubana (1959) fosse incorporada por outros países (FRIGOTTO, 2013a).

Foi a equipe de Theodoro Schultz, nos Estados Unidos, que, ao longo da década de 1950, buscou responder essa questão e construiu a noção de capital humano. Este entendido como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que potenciam a força de trabalho das diferentes nações. Estas pesquisas lhe valeram o Prêmio Nobel de Economia de 1978. Trata-se de uma noção que falseia o sentido real do capital, pois este não se traduz numa coisa, mas é uma relação social e historicamente construída. Uma relação cujo fundamento é a exploração e expropriação, pela classe detentora privada dos meios e instrumentos de produção, dos que necessitam vender para sobreviver sua força de trabalho física e intelectual, a classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2013a, p. 04).

É nesse âmbito que se estabelece a relação entre educação, economia e emprego. Para Schultz e sua equipe, os países, famílias e indivíduos que investissem em educação teriam um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos e, dessa forma, diminuiriam as desigualdades entre nações, grupos sociais e indivíduos. De acordo com Frigotto (2013a, p. 05), “Trata-se de uma perspectiva integradora da educação escolar ao mundo do emprego e de uma estratégia para evitar a penetração do ideário socialista, bem como o risco de sua expansão”. Mais adiante, o referido autor vai afirmar que, pelo fato de os intelectuais pensarem as disfunções pelas relações sociais desiguais e não o que produz a desigualdade, as “receitas” de tempos em tempos fracassam e esse declínio é um dos motivos que leva os intelectuais a pensarem outras “receitas” que, subsequentes, aprofundam cada vez mais o “veneno da desigualdade” e as contradições existentes entre capital e trabalho.

A tese do capital humano fica desnudada quando buscamos responder a seguinte questão: os países pobres, subdesenvolvidos e os indivíduos pobres assim o são porque “escolheram” a não ter escolaridade, pouca escolaridade ou uma precária escolaridade ou porque os países colonizados e de capitalismo dependente e os filhos da classe trabalhadora não alcançam os níveis mais elevados de escolaridade e em escolas de melhor qualidade porque são mantidos na pobreza por relações de dominação e exploração pelas classes detentoras do capital? Uma elementar constatação no Brasil e ao nosso redor da realidade dos trabalhadores que vivem amontoados nas periferias das grandes e médias cidades e dos que vivem de pequena propriedade ou dos milhões de trabalhadores com trabalho precário ou desempregados nos tira a dúvida. Seus filhos frequentam poucos anos de escolaridade e em escolas destroçadas, porque são pobres FRIGOTTO, 2013a, p. 06).

A teoria do capital humano ignora as relações desiguais de poder, defende uma concepção de ser humano reduzida ao indivíduo racional que depende apenas de suas escolhas e que as faz independente da classe ou grupo social a que pertence. A sua concepção de educação tem como propósito a esfera unidimensional das necessidades do mercado e do lucro. Esta teoria, no seu bojo, esconde as relações capitalistas efetivas de produção, cuja lógica é, ao mesmo tempo, de acumulação, concentração e exclusão. Ao esconder a desigualdade, revela-se cômoda para dissimular a realidade e manter a consciência alienada, pois põe na educação o fator essencial para a produtividade. Desta forma, “uma das funções efetivas da Teoria do Capital Humano reside não enquanto revela, mas enquanto esconde a verdadeira natureza dos fenômenos” (FRIGOTTO, 2010a, p. 64). Neste âmbito da educação, a teoria camufla seus verdadeiros objetivos e se coloca como um fator predominante para o desenvolvimento econômico.

No desenvolvimento da história, mais especificamente, após a crise dos anos 70, aconteceu a “desintegração da promessa integradora” (GENTILI, 2002), oriunda da crise da Era de Ouro do capitalismo contemporâneo, que causou profundas mudanças na economia capitalista mundial e que repercutiu em mudanças também na função econômica atribuída à escola e, conseqüentemente, afetou o rumo e a natureza das políticas educacionais na virada do século. O referido autor vai afirmar que a Teoria do Capital Humano, na sua formulação clássica, estava esgotada, mas ressalta que isso não repercutia boa notícia no âmbito da educação no Brasil e na América Latina, pois o desmoronamento das condições que tinham dado base de sustentação à Teoria do Capital Humano, desde a segunda metade da década de 1950, “[...] conduziram paradoxalmente a uma radicalização das premissas individualistas e meritocráticas que sustentavam a teoria e, também, é claro, conduziram a uma perda definitiva do seu substrato liberal-democrático” (GENTILI, 2002, p. 48).

Convergindo com essa questão, Frigotto (2010b) vai tratar a ideia de rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano, apontando que a teoria nos anos 80 apresenta novos conceitos e categorias que aparentam não só superar as velhas perspectivas, mas, na realidade, são-lhes opostas. O autor vai dizer que “Trata-se, na verdade de uma metamorfose de conceitos sem, todavia, alterar-se fundamentalmente as relações sociais que mascaram” (p. 58/59). Essa metamorfose do conceito capital humano é efetivada a partir de uma nova roupagem através de categorias como: sociedade do conhecimento, qualidade total, formação flexível, formação de competências e empregabilidade. Segundo Frigotto (2010a, p. 18), “A subordinação unidimensional do educativo aos processos capitalistas de produção contínua intacta, ainda que mais sutil, velada e, por isso, mais violenta”. O autor vai dizer que esta subordinação é

determinada pela onda neoliberal que estatui o mercado como o *deus* regulador das relações sociais transformando direitos em mercadoria, como é o caso da educação.

O Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os órgãos regionais e nacionais vinculados a eles são os responsáveis por esta veiculação rejuvenescida da Teoria do Capital Humano. A integração econômica e a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinadas à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão, em consonância com as concepções de homem, sociedade, trabalho e educação que a teoria e os órgãos referidos defendem. Mais especificamente, Frigotto (2015, p. 217) vai afirmar que,

[...] a noção de capital humano sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direto social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana.

Seguindo essa linha, no quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, cujas palavras de ordem seguem a lógica da teoria do capital humano: qualidade total, empregabilidade, eficiência, eficácia, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional; a educação constitui-se em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica (FREITAS 1999).

A temática da formação continuada dos professores da educação básica, nosso foco, vem se constituindo, desde o final dos anos 1990, cada vez mais como uma necessidade tanto para os educadores como para os empresários. Para os primeiros, na perspectiva de viabilizar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, para os segundos, na perspectiva de atender às novas demandas postas pelas mudanças no mundo do trabalho, para o processo de produção e para a formação humana e, assim, garantir a formação de um trabalhador que seja um sujeito flexível, polivalente e adaptado às demandas capitalistas impostas pela reestruturação produtiva (BEHRING, 2008). Dialogando com Freitas (2003 p. 1097), nessa mesma perspectiva, a autora vai dizer que no âmbito das políticas de formação de professores mudanças significativas foram implementadas, objetivando a construção de um professor com

habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade.

O âmbito da educação, como diversos outros, é marcado pela disputa de projetos com concepções distintas do papel do Estado, de educação, de sociedade e de homem. De acordo com Oliveira (2013), a educação não é, em si, um ato neutro. Nesse campo, encontram-se diferentes pressupostos ideológicos, filosóficos, culturais e políticos. Na verdade, ela não é um produto pronto e acabado, mas algo que se constrói paulatinamente, a partir das relações e dos embates dos sujeitos sociais entre si. Os órgãos multilaterais apresentam suas concepções com o propósito de desqualificar a formação dos professores para dominar e focar não nas demandas necessárias à classe trabalhadora para se apoderar- do conhecimento produzido pela humanidade, mas sim nas habilidades e competências exigidas pelo mercado. Desse modo, a formação dos profissionais da educação tem se constituído como um campo de disputas de concepções de currículo e de políticas, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas. A correlação de forças se amplia a cada pauta conservadora inserida no processo educacional, no cerne das sociedades capitalistas a educação é parte da luta de classe.

3.1 A Formação Continuada de Professores da Educação Básica: de que concepção falamos?

Resgatamos as legislações educacionais pertinentes ao que se refere à formação docente continuada no Brasil, estabelecendo reflexões considerando o contexto sócio-histórico de sua elaboração, constituindo conexões com os aspectos políticos e econômicos do processo de mundialização da educação. Contudo, antes de iniciarmos esse debate, faremos um breve resgate das discussões sobre as concepções de formação continuada dos anos 1960 até o momento atual e apontaremos de que formação continuada nós estamos falando, que concepção nós defendemos.

São diversas as denominações que a formação continuada de professores recebeu/recebe, tais como: reciclagem, treinamento, capacitação, aperfeiçoamento, atualização, formação em serviço, educação permanente, dentre outras. Faz-se importante ressaltar que consideramos as discussões destas denominações mais do que um singelo debate semântico, pois envolvem diferentes concepções de formação continuada, de homem, de sociedade e de educação.

De acordo com Romanowski e Martins (2010), a formação dos professores deve ser situada no contexto de tendências da prática pedagógica. Não obstante, destacam que a formação continuada se faz presente no Brasil há muito tempo, devido o fato que “o sistema de ensino foi instituído antes que houvesse professores preparados para exercer a docência” (ROMANOWSKI e MARTINS, 2010, 288). Em outras palavras, o exercício da profissão era praticado por professores leigos selecionados por indicação e que adquiriam o saber profissional durante o exercício de suas atividades laborais. Daí os autores afirmarem que a formação continuada assumiu o caráter de suprimento de lacunas e que, apesar de ser constituinte do próprio sistema escolar, não houve a definição de uma política para tal formação.

Tomando de empréstimo os estudos dos referidos autores, no período até 1960, insere-se na formação docente a tendência dominante - o escolanovismo, que considerava as práticas de laboratórios educativos na ênfase da formação. Nesse período, os professores experimentavam as propostas indicadas nos estudos teóricos e, com base na experiência, a perspectiva era mudar a prática pedagógica, ou seja, a teoria guiava a prática. Já no final da década de 1960, muda-se o foco e o propósito da formação continuada, que passa a “constituir-se complementação profissional como reciclagem e treinamento, sob a forma de cursos de curta duração e palestras” (ROMANOWSKI e MARTINS, 2010, p. 289). Nesse período, a concepção tecnicista se insere na organização dos sistemas de ensino e das práticas pedagógicas, inclusive por força legal. O tecnicismo, na condição de tendência pedagógica, instala nas escolas um controle com divisão do trabalho e “impõe aos professores uma organização técnica do ensino com a conseqüente desvalorização do trabalho do professor, restrito à execução do planejamento” (ROMANOWSKI e MARTINS, 2010, p. 290). Apesar de haver grupos que surgiram e se dedicaram à formação continuada entre os anos de 1960-1990, os modelos das práticas educacionais eram predominantemente impregnados de uma concepção técnica instrumental (IMBERNÓN, 2010).

Na década de 1970, já mais para o fim, “a formação continuada assume a forma de aperfeiçoamento, atualização, capacitação, educação permanente e educação continuada” (IMBERNÓN, 2010, p. 290) As tendências da prática pedagógica são as concepções críticas, mas as formações se dão em formato de cursos de curta duração, palestras e seminários com ênfase na transmissão de conhecimentos aos professores. Para Imbernón (2010), nessa década (1970) a formação continuada tinha como predomínio a formação individual. Nos anos de 1980, a ênfase dos cursos se direciona para a organização pedagógica e os currículos escolares, tendo como sustentação as teorias reprodutivistas da década anterior. Desde então,

a formação continuada passa a ser considerada na carreira docente. É também tida como a época predominantemente técnica, na qual o paradigma da racionalidade técnica e a busca das competências do bom professor a serem incorporadas a uma formação eficaz invadem os espaços de formação, isso também em resposta ao contexto neoliberal da época (IMBERNÓN, 2010). Nesse período, as universidades começam a criar, predominantemente, programas de formação continuada, em modalidades de treinamentos para atender às demandas do mercado de trabalho. De acordo com Freitas (2004, p. 91), “A concepção de formação de professores carrega a marca empresarial: preparação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial”.

Nos anos de 1990, a formação continuada é institucionalizada e tem como intenção adequar o professor aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática segundo as necessidades presentes e futuras (FREITAS, 2004,). A institucionalização teve suas partes negativa e positiva. A negativa foi um modelo de formação, que ainda perdura materializado em treinamento feito por meio de cursos padronizados. A positiva é que começou a se desenvolver uma preocupação, no âmbito universitário, com estudos teóricos, desenvolvimento de modelos de formação alternativos, aparecimento de textos com análises teóricas, experiências, etc. Foi também uma época de ascensão dos movimentos de renovação pedagógica, “[...] uma época criativa e muito importante na formação continuada, cujas contribuições e reflexões ainda vivemos assimilando” (FREITAS, 2004, p. 21-22).

De acordo com Romanowski e Martins (2010, p. 295), na primeira década do século XX até a atualidade, “a formação continuada dos professores apresenta-se diversificada tanto em forma como em conteúdo”. Para Imbernón (2010), é o período de busca de novas alternativas. No contexto social que influencia a formação, refletem uma série de forças em conflito. No Brasil, como já vimos anteriormente, é nesse período que o governo federal institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto n.6.755/2009), com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Contudo, Gatti (2008) mostra que têm surgido no país iniciativas educacionais colocadas sob a égide da formação continuada de professores, porém, muitas vezes, essas iniciativas são isoladas, pontuais, de curta duração e tentam, na verdade, suprir uma formação inicial precária, não configurando propriamente uma oportunidade de crescimento e aprimoramento do profissional.

De acordo com Imbernón (2010), é necessário desenvolver uma concepção de formação continuada associada à prática reflexiva, que evidencie que a formação continuada

ultrapassa a ideia de treinamento. É preciso romper com os paradigmas da formação continuada que tinham uma visão mecanizada sobre a função do profissional do magistério. Daí a existência de termos como treinamento, capacitação, reciclagem e aperfeiçoamento. Estes termos, na sua essência, voltam-se para a atividade do professor, não para o professor enquanto sujeito, indissociável de seu trabalho. Lamentável que estes termos ainda estejam presentes na atualidade e nas políticas públicas voltadas para a formação.

Percebemos, então, que o uso desses termos, inclusive já bastante questionado no campo da formação continuada, introduz duas questões básicas. A primeira consiste na afirmação de uma concepção gerencial de formação docente que se pauta pelo binômio eficiência-eficácia, o qual pode ser conseguido através da repetição mecânica de modelos pré-estabelecidos. A segunda, diz respeito ao tratamento dado ao professor, como um sujeito desprovido de conhecimentos ou portador de conhecimentos obsoletos, que precisa constantemente ser “atualizado” para acompanhar as inovações educacionais, assim como superar “déficits” da formação inicial. Essas questões reduziram a concepção de formação continuada, assim como trouxeram desdobramentos no trato das políticas de formação docente (SANTOS, 2015, p. 2-3).

As concepções que orientam a formação docente inicial e continuada vêm sendo debatidas pelos movimentos de educadores no Brasil desde a década de 70, especificamente a ANFOPE, ANPAE, ANPED, FORUMDIR, CNTE, contrapondo-se às concepções dominantes pautadas pela racionalidade técnica e econômica. Os movimentos de educadores defendem que os projetos de formação inicial e continuada devem ser contextualizados no espaço e no tempo, estar articulados e levar em consideração a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às escolas, bem como enfatizam a importância da valorização dos profissionais do magistério, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de cargo e carreira, salário e condições dignas de trabalho. Debate esse incorporado pela Resolução nº 2, de 1 de Julho de 2015 do CNE/MEC.

Defendemos que é necessário percebermos a formação do professor como política pública e convergimos com a concepção de formação docente na linha que a ANFOPE defende e que atrela a formação inicial e continuada com a valorização do profissional.

Os princípios norteadores de uma política de formação têm sido construídos pelo movimento com a compreensão de que a formação de professores deve ser entendida como um continuum - formação inicial e continuada -, fundada na concepção de educação como emancipação e de mulher/homem como seres libertos, solidários e felizes. A elaboração de uma Política de Formação Continuada deverá estar vinculada às concepções de sociedade e de educação que se tenha e deve ir na direção do fortalecimento da pluralidade

e da socialização dos conhecimentos universalmente produzidos, contribuindo diretamente para a profissionalização do professor e para o conhecimento da realidade (ANFOPE, 2000, p. 23).

Especificamente em relação à formação continuada, o movimento dos educadores vem contribuindo com a construção de concepções relativas ao desenvolvimento dos profissionais, pautando a formação continuada enquanto direito e dever do Estado. Convergimos com a definição de formação continuada trazida pelos movimentos e também incorporada pela Resolução nº 2, de 1 de Julho de 2015 do CNE/MEC.

Art. 16. **A formação continuada** 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, grifos nossos).

Reconhecemos que parte das reivindicações desses movimentos foi contemplada em alguns ordenamentos legais, tais como na LDB n. 9394/96, que assegura a formação continuada como um direito do profissional da educação e um dever do Estado, no Plano Nacional de Educação 2014-2024, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. De forma geral, essas leis apontam para a necessidade de articular as práticas de formação às experiências e conhecimentos produzidos pelo professor, deixando de lado atividades de formação descontínuas e fragmentadas. Contudo, as dificuldades que o campo educacional sempre enfrentou para garantir o direito à formação docente permanecem.

Em que pese a ausência, no PNE, de várias propostas definidas na Conae 2010, trata-se de uma conquista da sociedade civil, que abre espaços para novos avanços na concretização do direito à Educação, inclusive à formação qualificada de educadores, mediante a operacionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, aprovadas, por unanimidade, no CNE (resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015). Todavia, o fato de que somente em 2015, após 12 anos de uma longa tramitação no CNE, essas diretrizes tenham sido aprovadas e homologadas, sem vetos, pelo ministro da Educação, evidencia, por si, o grau de dificuldade que esses profissionais vêm enfrentando para garantir o direito à plena formação inicial e continuada, à preparação técnico-pedagógica para uma atuação qualificada nas escolas, redes e sistemas de ensino e à participação ativa nos processos políticos que definem os rumos da Educação no País (AGUIAR, 2015, p. 248).

Podemos dizer que o debate sobre formação continuada tem se feito presente no cenário nacional e mundial das políticas educacionais e dos organismos multilaterais. Contudo, precisamos ter claro que a educação não será efetivada para todos através de leis, decretos, resoluções e portarias, visto que os embates em defesa de uma educação de qualidade para todos, enquanto direito social e dever do Estado, localizam-se no âmbito das lutas que o movimento nacional de educação, as entidades ligadas a ele e nós, educadores, tomamos em defesa de um projeto educacional que se proponha a transcender o processo de produção e reprodução capitalista. Projeto este que precisa estar integrado à totalidade dos processos sociais, integrado à luta que estabelece nexos e determinações entre a relação capital-trabalho, bem como a referências que coloquem levem a educação para além da lógica do capital (MÉSZÁROS, 2002).

3.1.1 A Formação Continuada de Professores da Educação Básica: o ordenamento legal refletindo a valorização do capital humano

No âmbito do ordenamento legal nacional, apontamos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, criada em 2004; o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação; a Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015 que 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 e o Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e revoga o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Podemos afirmar que na constituição de todas houve disputa de projetos.

Os embates históricos e a luta de ideias no campo da formação de professores fazem parte não apenas dos estudos e investigações acadêmicas, mas, principalmente, da luta político-ideológica, que perpassa as concepções - de sociedade, educação e escola quando tratamos da formação dos profissionais da educação – magistério e funcionários de apoio escolar – e do futuro que queremos para o nosso país (FREITAS, 2012, p.211).

No ano de 1988, aconteceu a V Conferência Brasileira de Educação – CBE em Brasília, espaço em que ocorreram discussões e encaminhamentos de propostas para a

constituição de uma nova LDB, o documento final “Declaração de Brasília” aponta que a nova LDB deveria ter como eixo a universalização do ensino fundamental e a organização de um Sistema Nacional de Educação.

O processo de elaboração da nova LDB tramitou nas duas Casas Legislativas do Congresso Nacional no período de 1988 até 1996 quando foi aprovado seu texto final. Inicialmente foi apresentado um projeto na Câmara pelo deputado Octávio Elísio (PSDB/MG) que refletia o dinamismo dos debates que a sociedade civil vinha fazendo. Daí em diante, aconteceram audiências públicas, foram incluídas diversas contribuições e emendas ao projeto, propostas tanto por parlamentares como pela sociedade civil organizada, houve uma intensa participação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública nesse processo. Dentre os substitutivos elaborados em 1994, foi apresentado o substitutivo do Senador Cid Sabóia (PMDB/CE), que não era considerado como o ideal, mas representava o consenso possível após muitas negociações.

Na tramitação no Senado Federal, fruto de um golpe regimental (OTRANTO, 1997), surge o projeto do Senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ), que então, retira de discussão o Substitutivo Cid Sabóia e apresenta uma nova proposta de LDB para o país, de sua autoria, sem qualquer consulta anterior a nenhuma instância representativa dos educadores. De acordo com Otranto (1997, p. 233), “O texto final aprovado apresenta uma concepção de homem, de sociedade e de educação diametralmente oposta àquela gestada na sociedade civil organizada de 1988 a 1995”. Ainda de acordo com o referido autor, a sociedade assistiu perplexa a um confronto inusitado entre um projeto que era fruto de seis anos de amplos debates, que traduzia a reivindicação de muitos, com outro de autor único, que, sob muita pressão, submeteu-se a pouquíssimos debates.

É importante enfatizar que a sociedade civil organizada não ficou calada e realizou atos públicos, caravanas, dentre outras ações, demonstrando seu desacordo com o que estava acontecendo. Tomando como referência Zanetti (1997), foi fundamental para o então governo FHC, a não aprovação do projeto Cid Sabóia e a aprovação do projeto Darcy Ribeiro como uma das respostas às políticas neoliberais implementadas pelo Banco Mundial; a autora justifica que a LDB se identifica com uma concepção neoliberal de educação, vinculada às políticas do Banco Mundial para a educação na América Latina e, especialmente, para o Brasil. Nesse mesmo caminho, o movimento dos educadores se expressa através da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação - ANFOPE (2016, p. 08).

A aprovação da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, um projeto afinado com as políticas neoliberais em curso no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), não contemplou os anseios das entidades do campo educacional e de grande parte de educadores brasileiros do campo progressista. Isso fez com que a luta dos educadores se intensificasse para coibir os ataques à formação de professores, ameaçada pela descaracterização e aligeiramento, como já apontava o Documento Final do IX Encontro, em 1998.

Essas questões repercutem também na compreensão de formação continuada posta na LDB, essa “temática” é tratada no Título VI – Dos Profissionais da Educação, em que se estabelece que, em regime de colaboração, os governos federal, estadual e municipal deverão promover formação inicial e **continuada** e a capacitação dos profissionais do magistério (Art. 62, §1º, grifos nossos) e que a **formação continuada** e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância (Art. 62, §2º, grifos nossos); os institutos superiores de educação manterão **programas de educação continuada** para os profissionais de educação dos diversos níveis (Art. 63, III, grifos nossos); 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, **aperfeiçoamento profissional continuado**, com licenciamento periódico remunerado para esse fim (Art. 67, II, grifos nossos). Tal documento aponta também, em seu art. 61, a forma como deve constituir-se essa formação:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e **capacitação em serviço**;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Incluídos pela Lei nº 12.014, de 2009, grifos nossos) (BRASIL, 2009).

Com a aprovação da nova LDB, ocorreram também muitos debates em torno da necessidade de efetivação da formação continuada e este campo apresentou grande crescimento. Para Gatti (2008,), a legislação, ao compartilhar a responsabilidade da formação continuada dos professores com os entes federados, amplia os espaços formativos no âmbito público, contudo, também delimita suas finalidades. De acordo com Santos (2011), esse crescimento refletiu os aspectos contextuais que passaram a advogar essa modalidade de

formação como caminho para equacionar os problemas originários da formação inicial do professor e de como esses problemas se refletiram na qualidade do ensino.

Cresceu exponencialmente o número de atividades/iniciativas imbuídas no arcabouço do termo “formação continuada”, sendo elas públicas ou privadas. Alguns dos meios formativos mais utilizados em propostas de formação continuada e suas metodologias são relativos à educação à distância e aos cursos de especialização, enquanto pós-graduação *lato sensu*. Ocorreu o que podemos denominar como uma ampliação do mercado de formação continuada traçada pelas demandas do mundo do trabalho que “grita” por uma atualização permanente na perspectiva de alcançar habilidades e competências e também um maior nível de certificação.

Ainda de acordo com Gatti (2008, p. 62),

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações.

No que se refere aos professores da educação básica, podemos dizer que as reformas educacionais trouxeram variadas funções a serem desempenhadas na escola, o que desencadeou novas exigências ao professor e acelerou a oferta de cursos. Uma questão a ser enfatizada é que a LDB aponta um avanço para os profissionais da educação, quando confere à formação continuada, o estatuto de política pública, ao atribuir aos sistemas de ensino a responsabilidade quanto à sua oferta. Contudo, nesse processo é preciso ressaltar a importância de considerarmos os critérios utilizados para a definição da oferta dos cursos, pois, assim como Santos (2011, p. 06), somos do entendimento que a consolidação de um “mercado de formação” é um fator que contribui para a diminuição das possibilidades de construção de propostas de formação continuada, a partir das reais necessidades de enfrentamento dos problemas presentes na Educação Básica. Outra questão importante é que, apesar de a LDB oferecer amparo legal para o desenvolvimento da formação continuada, ela não se manifestou quanto aos princípios e procedimentos que esse tipo de formação deveria assumir. E mais ainda, concordando com Oliveira (2007, p.110), quando afirma que “as

conquistas mais importantes da LDB 9394/96 têm tido efeito limitado e, às vezes contraditório, em razão de condições objetivas que não se encontram asseguradas”.

No ano de 2004, institucionalizou-se a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores⁸, que, dentre outros objetivos, pauta a institucionalização do atendimento da demanda de formação continuada. É formada pelo MEC, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, ou seja, é composta por universidades atuando junto às redes públicas de ensino para desenvolver a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, e essa formação é dividida em áreas específicas. São elas: a) Alfabetização e Linguagem; b) Educação Matemática e Científica; c) Ensino de Ciências Humanas e Sociais; d) Artes e Educação Física; e) Gestão e Avaliação da Educação.

Em 2005, o MEC apresentou o documento intitulado “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – Orientações Gerais”, no qual trata dos objetivos, diretrizes e funcionamento do processo de formação continuada. Dentre os objetivos, destacamos a perspectiva de estabelecer interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros com os saberes da prática docente desenvolvidos pelos professores dos sistemas de ensino e, dessa forma, contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes. Em termos de diretrizes e princípios, o documento aponta: a) A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual; b) A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico; c) A formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização e treinamento; d) A formação para ser continuada deve integrar-se no dia-a-dia da escola; e) A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente.

A atual política parte dos seguintes princípios: a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade; a formação deve ser

⁸ Apesar de não estar em vigor, pela relevância da discussão que envolve, além de outras questões, a concepção de educação e formação, achamos importante registrar aqui a Portaria MEC nº 1403, de 09 de junho de 2003, que institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. No seu Art. 1º, aponta que o sistema compreende um exame nacional de certificação do professor; os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados e a implantação de uma Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores. A referida portaria causou fervor e uma enxurrada de críticas do movimento dos educadores e, devido às pressões sofridas, o Governo Federal recuou quanto à implementação do exame de avaliação e certificação docente. De acordo com os posicionamentos à época, Freitas (2003, p. 1114) afirma que o exame “Contribuirá certamente para instalar uma concepção de trabalho docente de caráter meritocrático, para instaurar/acirrar o clima de “ranqueamento” e competitividade”.

realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores (BRASIL, 2005, p.05).

No ano de 2006, um novo documento foi apresentado, incluindo a localização e as áreas de atuação dos Centros pelos estados, e também, apresentando os cursos e materiais pedagógicos desenvolvidos nos dois primeiros anos de convênio. Em 2008, é apresentado praticamente o mesmo documento, acrescentando os cursos e materiais pedagógicos a serem desenvolvidos nos dois anos seguintes. Podemos dizer que a constituição da Rede Nacional de Formação Continuada deu início a uma nova etapa na formação dos professores da educação básica, uma vez que, por um lado, avançou na institucionalização da formação continuada por meio dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, ligados às universidades públicas e, por outro, acenou para a construção de uma perspectiva de formação continuada que atenta para o desenvolvimento de uma atitude investigativa e reflexiva sobre a prática docente. Contudo, apontamos, como medidas ainda necessárias, a ampliação das reflexões sobre os princípios, finalidades e pressupostos teóricos subjacentes às políticas de formação continuada que estão sendo implementadas, para que as mesmas não se perpetuem como um “amontoado de cursos esporádicos e fragmentados, derivados de experiências alheias, cujos fins também são alheios a quem os realiza” (SANTOS, 2011, p. 06).

Ainda tomando Santos (2011, p. 09) como referência,

[...] é importante registrar que o discurso oficial da Rede, embora assuma um tom propositivo nos aspectos já pontuados, ainda apresenta resquícios da política anterior a sua efetivação, pois prioriza, principalmente, o desenvolvimento de pesquisas aplicadas relativas aos conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental, às tecnologias de gestão e à avaliação. Com isso vemos triunfar uma perspectiva de formação continuada orientada, sobretudo, naqueles aspectos vinculados aos indicadores de desempenho que denotam fragilidades nas aprendizagens dos alunos. O foco da formação é, assim, a aprendizagem do aluno, mas não qualquer aprendizagem e sim aquela que garanta o alcance das competências desejadas. Com esse foco, os processos formativos correm o risco de se limitar a instrumentalização teórico-prática do professor ou a mera atualização de conteúdos curriculares e técnicas de ensino.

No ano de 2009, através do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. Essa política tem como finalidade organizar, juntamente com os Estados, Distrito Federal e Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério

das redes públicas de educação básica. Após esse decreto, foi instituída a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública⁹, ampliando, assim, os atores envolvidos nas ações de formação da Rede, através da Portaria ME nº 1.328 de 23 de setembro de 2011, na perspectiva de apoiar as ações de formação continuada de profissionais do magistério da educação básica e em atendimento às demandas de formação continuada formuladas nos planos estratégicos de que tratam os artigos 4º, 5º, e 6º do referido decreto.

De acordo com o art. 3º do documento mencionado, a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica deve atuar em articulação com os sistemas de ensino e com os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (FPAFD). Estabelecidos pelo decreto, eles são órgãos colegiados e, dentre suas principais funções, estão elaborar e acompanhar a execução de um plano estratégico, definir prioridades e metas do programa em cada estado, coordenar as ações de formação de professores e propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos professores de educação básica. A Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009, estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais.

Os movimentos de educadores receberam bem a minuta que deu origem ao referido decreto. De acordo com Brzezinski (2013),

[...] é fruto de estudos tanto da sociedade civil quanto política acerca da instituição de um Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério, proposto pelo MEC e de um diagnóstico feito pela CAPES/EB da situação da formação docente em nível superior no País (s/p).

Contudo, a autora pontuará também o aspecto negativo da minuta onde afirma que “A iniciativa ministerial que fora materializada em uma Minuta deveria subsidiar a lei que instituiria ensejado Sistema Nacional Público, não logrou êxito” (BRZEZINSKI, 2013, s/p). Uma das questões abordadas pelo decreto e que foi encarada como possibilidade de avanço pelos movimentos foi a instituição dos FPAFD estaduais. Os movimentos de educadores

⁹ Seguindo a Lei n. 12.014 de 6 de agosto de 2009, a qual altera a LDB n. 9394/96 no seu art. 61 que considera profissionais da educação escolar básica os que nela estando em efetivo exercício e tenham sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

acenam que os fóruns devido a sua composição plural, poderão se constituir como espaços democráticos de defesa da valorização dos profissionais da educação.

Nesse sentido, Brzezinski (2009), destaca que o desafio que se apresenta para o Movimento Nacional de Educadores é o de tentar acompanhar e avaliar a implementação dessas políticas, assim como fazer investidas para assegurar a participação das entidades acadêmicas representativas do movimento como membros integrados aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, previstos no Art. 4º do Decreto n. 6.755/2009.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída em 2009, apresenta diversos princípios, dos quais destacamos:

- ✓ A formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;
- ✓ A formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;
- ✓ A articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- ✓ A importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;
- ✓ A articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;
- ✓ A **formação continuada** entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente (grifo nosso);

Consideramos esses princípios extremamente importantes para o desenvolvimento de uma política educacional focada na perspectiva social, política e de competência técnica, articulados ao debate da carreira, jornada de trabalho e remuneração. A formação continuada é indispensável à valorização profissional.

No bojo da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o MEC mantém a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento a programas de formação inicial e continuada no país e constitui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). O PARFOR teve como objetivo estabelecer ações e metas para a qualificação, à época, de 600.000 professores brasileiros que ainda não possuíam a formação considerada adequada ao trabalho que exerciam, oferecendo para professores em exercício das redes públicas em educação básica, cursos nas modalidades presencial e à distância, de primeira licenciatura para professores sem graduação, de segunda licenciatura para licenciados que atuavam fora da sua área de formação e de formação pedagógica para bacharéis atuantes no ensino.

De acordo com informações do sítio eletrônico¹⁰ do MEC, atualmente este ministério desenvolve os seguintes programas para formação continuada de professores das redes públicas de ensino:

- 1- Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores são conduzidos por Orientadores de Estudo. Estes são professores das redes, que estão fazendo um curso específico, com 200 horas de duração por ano, em universidades públicas;
- 2- ProInfantil - Curso em nível médio, à distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos, que não possuem a formação específica para o magistério;
- 3- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor - Induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no país;
- 4- Proinfo Integrado - Programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais;
- 5- e-Proinfo - Ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio à distância e ao processo de ensino-aprendizagem;
- 6- Pró-letramento - Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino

¹⁰ Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/formacao>. Acesso jun. 2017.

- fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios;
- 7- Gestar II - O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas à distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula;
 - 8- Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – Tem o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

Esses programas são importantes à medida que reafirmam a necessidade de haver uma formação continuada dos profissionais da educação compreendida ao nível das políticas públicas, pautada enquanto direito dos profissionais e dever do Estado. É relevante ressaltarmos também a necessidade de articulação das políticas e programas de formação continuada com a realidade/demandas concreta dos sujeitos (professores e alunos) que estão no “chão” da escola.

Os programas de formação continuada, diante dos debates feitos na CONAE (2010 e 2014) e das deliberações da Resolução nº 2/2015, não devem mais ser tratados como um processo de atualização dos professores atrelado às necessidades da sociedade contemporânea e/ou às demandas do mercado. Dessa feita, esse quadro contribui para proliferação de diferentes ações e programas de formação continuada que, não raro, cumpriram a tarefa de simplesmente certificar os professores e/ou preencher lacunas de uma formação inicial considerada insuficiente. É importante ressaltar que as políticas de formação seguidas tal como impostas pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, “[...] inviabilizam a construção da identidade do professor como cientista da educação para constituí-lo como tarefeiro, dados o aligeiramento e a desqualificação de sua formação” (KUENZER, 1999, p. 163).

É extremamente relevante ressaltarmos que a formação continuada deve fazer parte de um plano maior que implica, em seu conjunto, na valorização do magistério. Estamos de acordo com a posição da ANFOPE (2000, p.23):

A elaboração de uma Política de Formação Continuada deverá estar vinculada às concepções de sociedade e de educação que se tenha e deve ir na direção do fortalecimento da pluralidade e da socialização dos conhecimentos universalmente produzidos, contribuindo diretamente para a profissionalização do professor e para o conhecimento da realidade.

No Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024¹¹, lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, temos duas metas (15 e 16) que fazem referência direta à formação dos professores. A meta 15 se refere a garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados e municípios, política nacional de formação dos profissionais de educação de que trata a LDB, assegurando, no prazo de um ano de vigência do PNE, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2016, isto é, – após dois anos de vigência do PNE, dos 2,2 milhões de professores que atuam na Educação básica no país, 77,5% possuem curso superior completo – desses, 90% tem licenciatura; 6,5% estão com curso superior em andamento; 11,1% tem curso normal/magistério completo; 4,6% tem ensino médio completo; 0,2% tem ensino fundamental completo e 0,1% tem ensino fundamental incompleto; dados que nos mostram que a meta ainda não foi atingida, apesar da existência dos cursos de formação vinculados ao PARFOR.

A Meta 16 faz referência à formação em nível de pós-graduação de 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE e trata da garantia a todos os profissionais da educação básica de formação continuada na área de atuação, atendendo às necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. A estratégia 16.1 do PNE prevê a realização de planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada em regime de colaboração (Federal, Estadual e Municipal), contudo, nada é dito sobre as formas e em que condições se fará a formação continuada.

O embate entre dois projetos antagônicos de educação, de homem e de sociedade, faz-se presente a cada momento que grandes lastros educacionais estão em pauta, como foi com o PNE 2001-2009 e que pode ser conferido em Aguiar (2010). Com relação ao processo de construção do PNE em vigência, Aguiar (2011, p. 263) afirma que

[...] só a vigilância e a intervenção dos setores organizados da sociedade, comprometidos com a escola pública, gratuita, laica e de qualidade referenciada pelo social sobre este processo de tramitação, poderá inibir o avanço das forças representativas do privado na definição de um plano de caráter democrático e inclusivo.

¹¹ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade e, assim, promover a garantia do acesso à universalização do ensino obrigatório e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas e, finalmente, o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior.

Na sequência, aprovou-se a Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015, que 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. Dentre outras questões, o documento determina, no seu art. 1º § 2º, que as instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação. No art. 3º § 5º, trata dos Princípios da Formação e aponta como um dos princípios a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização, inspirada nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica.

É importante enfatizarmos o avanço que apresenta a referida resolução em relação a outros ordenamentos legais nacionais que tratam da formação continuada, na perspectiva e na compreensão de uma formação continuada articulada à formação inicial e à valorização dos profissionais do magistério (condições de trabalho, piso salarial e carreira como uma das condições de melhoria da qualidade da educação básica). Reivindicação histórica que, desde a década de 80 vem sendo pautada e defendida pelos movimentos sociais nacionais ligados à educação, dentre eles, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE); a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED); a Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), e o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, quando nos seus discursos e análises apontam os (des) caminhos das políticas educacionais, de forma geral, e das políticas de formação inicial e continuada dos professores.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais apontam também para uma maior organicidade nos processos formativos, contudo, ressaltam que, para que essa organicidade seja efetivada, é preciso uma maior articulação entre as instituições de educação superior e as de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distritais permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração. Define, além disso, que a formação inicial e continuada deve contemplar: I) sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II) a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da *práxis* docente; III) o contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV) atividades de socialização e avaliação dos impactos; V) aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à

capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras; VI) Questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015).

De acordo com Dourado (2015, p. 307),

Tais questões implicam novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos.

Especificamente em relação à formação continuada, as novas DCNs vislumbram que essa 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.

Mais adiante, o referido documento afirma que a formação continuada decorre de concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério e leva em conta: I) os sistemas e redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II) a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III) o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV) o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015).

A maneira como a formação continuada deve acontecer também é pautada nas DCN's. Nesse sentido, defende que aquela se dê através de atividades formativas (que podem ser organizadas pelos sistemas, rede e instituições de educação básica, inclusive com desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas) e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado, 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 (BRASIL, 2015). Questão a ser ressaltada é o reconhecimento da importância da formação continuada ofertada pelos centros de formação dos estados e municípios e pelas escolas como parte constitutiva da nova política que se quer consolidar no país. Outrossim, é possível perceber na estrutura e conteúdo do documento analisado a tentativa de superação da histórica separação entre formação inicial e continuada, condições de trabalho, remuneração e carreira.

A ANFOPE (2016), no documento final do XVIII Encontro Nacional, enfatiza que “[...] a Resolução que define as DCNs em um de seus ‘considerandos’ refere-se aos princípios da Base Comum Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (BCN), concepção que vem sendo construída pela ANFOPE desde 1983, como norteadora e fundante da formação de todos os profissionais do magistério” (ANFOPE, 2016, p. 34). Dentre outras questões, as DCNs “apontam possibilidades para um Subsistema Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica, quando propõem a articulação entre a formação inicial e a continuada, levando, também, em consideração as condições de formação acadêmica, as condições materiais de trabalho, os planos de carreira e de salários” (ANFOPE, 2016, p. 34).

Contudo, não é demais destacar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, de dinâmicas, de políticas e de currículo (DOURADO, 2015). Outra questão extremamente importante, no bojo das disputas, é conseguir fazer com que as propostas construídas no papel sejam de fato efetivadas, ou seja, que as políticas educacionais aprovadas enquanto leis, decretos, resoluções, portarias, dentre outros ordenamentos legais, sejam postas em prática. Por outro lado, cabe aos setores organizados da sociedade acompanhar e avaliar as ações do governo, intervindo na definição e implementação das políticas educacionais. Nesse âmbito, os movimentos nacionais de educadores têm contribuído bastante.

A contribuição dessas entidades (ANFOPE, ANPEd, ANPAE, FORUMDIR e CEDES), para a formação dos professores se efetiva, pelo menos, por duas vias. A primeira se dá mediante a capacidade demonstrada de mobilizar e aglutinar os mais variados segmentos para influenciar a política e a legislação educacionais concernentes aos profissionais da educação, quer seja no quesito formação quer seja no tocante às condições de sua profissionalização. A segunda via refere-se ao potencial de socialização das ideias e proposições sobre a condição destes profissionais nos meios acadêmicos, governamentais e na sociedade em geral. Dessa forma, vão agregando forças para fortalecer a corrente que propugna mudanças substantivas, a curto, médio e longo prazos, nas condições institucionais e culturais em que transcorre a formação graduada dos docentes que atuam na educação básica (AGUIAR, 2009, p. 253).

Ainda no bojo das legislações nacionais que tratam da formação continuada, em 2015, o MEC submeteu documento preliminar de Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica para consulta pública e consolidou esta política através da aprovação do Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016¹². Considerando as metas 15 e 16 do PNE, esse decreto dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e revoga os Decretos nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010, que instituíam a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Além disso, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profucionário) e dá outras providências. A nova Política Nacional de Formação faz junção dos decretos 6.755/09 e 7.415/10, regulamentando num só ato normativo a equiparação do acesso à formação inicial e continuada para todos os profissionais da educação básica.

Em documento intitulado “CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA DE POLITICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA¹³”, o movimento nacional de educadores, representado nesse ato pelas entidades ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES e FORUMDIR, ainda em 2015, quando da consulta pública, posiciona-se ressaltando que a consulta pública é limitada em seus fundamentos e concepções, bem como torna impessoais e individuais as contribuições coletivas e históricas. Por isso, as entidades tomaram a iniciativa de construir o referido documento na expectativa de contribuir com a construção de uma política nacional de formação dos profissionais da educação como política de Estado, de caráter público e permanente.

O referido documento pontua as aproximações e distanciamentos, assim como os avanços em relação às políticas de formação em desenvolvimento no país. Dentre outros distanciamentos, colocam a preocupação de que o decreto, diferente da Resolução das DCNs, não trata de forma articulada, a busca pela superação da histórica separação entre formação – inicial e continuada – e condições de trabalho, remuneração e carreira. Para ressaltar só mais uma preocupação das entidades, o documento faz um destaque aos objetivos da política nacional expresso no Art. 3º e afirma que a redação do mesmo altera de forma significativa a concepção de políticas públicas de formação adotada no Decreto nº 6.755 de 2009, ampliando a possibilidade de apoio financeiro a instituições de ensino superior privadas, para além das

¹² Achamos pertinente, diante os movimentos históricos e políticos das políticas educacionais, trazer a discussão referente ao Decreto n. 8.752/2016 e ao PNE 2014/2014 - Lei n. 13.005/2014, mesmo eles não estando no período delimitado para este estudo, por avaliarmos que eles são relevantes no âmbito das políticas educacionais brasileiras e estão ligados diretamente ao nosso objeto de estudo.

¹³ Disponível em: http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/DOC%20ENTIDADES%20-%20CONSULTA%20P%20C3%9ABLICA%20-%20-%2009_08_2015.docx. Acesso em dez. 2016.

IES comunitárias que já participam do PARFOR a partir de alteração feita pelo Decreto nº 7.219/2010. O documento das entidades apresentava como proposta que o novo decreto especificasse com clareza o financiamento público a IES públicas mantidas pelos entes federados, com parâmetros claros para o apoio a IES comunitárias, de caráter não lucrativo, portanto, não mercantilista.

Finalizam reafirmando algumas posições, dentre elas, destacam a relevância de conceber a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica a partir da inter-relação entre formação inicial e continuada, condições de trabalho e valorização, com planos de carreira que sejam atrativos para a permanência desses profissionais na área da educação. Não parece que tais distanciamentos apontados tenham encontrado eco no âmbito do ministério da educação, pois a minuta foi consolidada como decreto e não incorporou/reviu os pontos apontados pelas entidades.

Valemo-nos também das análises feitas por Dourado (2016, p. 48) sobre o Decreto nº 8.752/2016, em que se afirma que “O Decreto que institui a Política Nacional apresenta importantes e coerentes objetivos, face ao esforço do Estado Brasileiro no campo da formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica”. Na sequência, analisando o art.5 do decreto, que diz a Política contará com Comitê Gestor Nacional e com Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, o autor aponta, como já sinalizado no documento das entidades, que o decreto recua significativamente em relação aos decretos anteriores,

[...] ao definir que o detalhamento da composição, das atribuições e formas de funcionamento do Comitê Gestor Nacional e dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica será objeto de ato do Ministro de Estado da Educação, atendidas as disposições deste Decreto (DOURADO, 2016, p. 49).

No parágrafo único do Artigo 6º, há a definição de que o Comitê Gestor Nacional será presidido pelo Secretário-Executivo do Ministério da Educação e contará com a participação: I. das secretarias e autarquias do Ministério da Educação; II. de representantes dos sistemas federal, estaduais, municipais e distrital de educação; III. de profissionais da educação básica, considerada a diversidade regional; e IV. de entidades científicas. Da mesma forma, de maneira genérica, define-se, no parágrafo único do Artigo 7, que, nos Fóruns Estaduais Permanentes e no Fórum Permanente do Distrito Federal, terão assento representantes da esfera federal, estadual, municipal, das instituições formadoras e dos profissionais da educação, visando à concretização do regime de colaboração.

O autor trata também as dificuldades face ao cenário político brasileiro, afirmando que tal cenário requer vigor no combate aos retrocessos que demarcam as políticas atuais. Pontua “a defesa da instituição do Sistema Nacional de Educação, configurado a partir de novos marcos na ação e na relação entre os entes federativos, sem descuidar de normas e diretrizes nacionais, bem como da garantia constitucional na autonomia dos entes federados” (DOURADO, 2016, p.52).

Apesar de haver no país essas legislações que fazem referência à formação docente e à valorização profissional e delas incorporarem demandas históricas dos educadores e da sociedade brasileira, concordamos com Scheibe (2010, p. 986-987) e achamos sua reflexão ainda pertinente,

Falta, todavia, para dar consequência às medidas já tomadas, avançar na questão do regime de colaboração entre os entes federados [...] Os entes federados não estão, contudo, suficientemente articulados na execução das políticas públicas destinadas ao desenvolvimento de tais objetivos, necessários para a valorização docente, por meio de uma formação mais articulada e planejada dos quadros para o magistério.

Concordamos, igualmente, com os termos do Documento Final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE (2016, p. 25), quando afirma que

A legislação educacional está sendo redesenhada pelas novas forças políticas que assumiram a educação para atender às necessidades de um projeto que está inspirado na internacionalização da política educacional brasileira, em que terão papel de destaque conceitos como: padronização, avaliação, responsabilização e meritocracia; bem como indução a processos de privatização da educação através da terceirização da gestão escolar e da instituição dos “vouchers”, “bônus”.

Nos seus estudos, Caio Antunes (2010) traça uma análise das implicações das determinações do capital na existência humana e o “formato” de um projeto educacional. O autor afirma que,

Se as determinações gerais da produção e reprodução da vida afetam profundamente cada âmbito particular da existência humana, um projeto educacional só pode efetivamente funcionar se estiver profundamente integrado à totalidade dos processos sociais. Por esta razão, uma contestação à educação, por afetar diretamente os próprios processos de internalização ideológica, representa uma profunda contestação à estrutura social em questão (ANTUNES, 2010, p. 07).

As disputas de concepções e política também fizeram parte das conferências nacionais: Conferência Nacional de Educação Básica – CONEB – 2008, Conferências Nacionais de Educação – CONAE – 2010 e 2014, que debateram políticas educacionais para nosso país. As três conferências pautaram a necessidade de construção e consolidação do Sistema Nacional de Educação. A CONEB teve como temática central: A Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação e, dentre seus eixos, estava incluso o de Formação e Valorização Profissional, no qual foi proposta a criação de centros de formação continuada de professores nas cidades-polos de cada estado, em regime de colaboração entre os entes federados. Defendeu-se que a política nacional de formação e valorização dos trabalhadores em educação, arrolada pela concepção de educação como processo construtivo e permanente, deve contemplar aspectos estruturais, particularmente, e extinguir, paulatinamente, as soluções emergenciais; bem como se afirmou a defesa de bases sólidas para a formação contínua e permanente dos profissionais da educação, tendo a atividade docente como dinâmica e base formativa.

A I CONAE 2010 teve como tema central – “Conae: Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”. A conferência também teve seus debates divididos em eixos temáticos e, dentre eles, o de Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação. Uma das questões bastante debatidas e defendidas pelos delegados presentes foi em relação à base comum. No documento final, é colocado que a formação de profissionais para a educação básica em todas as suas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (educação profissional, de jovens e adultos, do campo, escolar indígena, especial e quilombola), assim como a formação dos profissionais para a educação superior (graduação e pós-graduação), independentemente do objeto próprio de sua formação, deve contar com uma base comum.

Esta base deve voltar-se para a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de **sólida formação teórica e interdisciplinar** em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos/as e nas áreas específicas de conhecimento científico, quanto pela unidade entre **teoria e prática** e pela centralidade do **trabalho** como princípio educativo na formação profissional, além do entendimento de que a **pesquisa** se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Deverá, ainda, considerar a vivência da **gestão democrática**, o compromisso social, político e ético com um projeto **emancipador e transformador das relações sociais** e a vivência do trabalho **coletivo e interdisciplinar**, de forma problematizadora (BRASIL, CONAE, 2010, p. 78, grifos nos originais).

Assim como os documentos da CONEB, os documentos da I CONAE 2010 faz coro à demanda de que a formação dos profissionais da educação deve ser compreendida no aspecto social e levada a termos de políticas públicas (com ofertas de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* em universidades públicas), tida como um direito dos profissionais e dever do Estado e superar a visão tradicional das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio.

Podemos perceber, ao menos enquanto proposições, que essas demandas colocadas nas conferências foram levadas em consideração na formulação das DCNs. Este acontecimento pode ser tratado como uma relevante vitória das forças sociais que há décadas vêm lutando em defesa da educação pública. Reconhecemos que houve avanços no campo da formação e da valorização dos profissionais da educação nos últimos documentos e legislações, contudo, os embates, as problemáticas e as lutas continuam sendo numerosos. De acordo com Scheide (2010, p.984, grifos da autora), “a inexistência de um *Sistema Nacional de Educação* no Brasil pode ser uma das razões pelas quais a *profissão docente* se apresenta, hoje, extremamente diferenciada e fragmentada”.

Como já posto antes, a II CONAE 2014 também debate o Sistema Nacional de Educação e apresenta como temática O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. E traz, dentre seus eixos temáticos, Valorização dos Profissionais da Educação: Formação, Remuneração, Carreira e Condições de Trabalho, ampliando assim, o debate realizado na outra conferência. Apontou-se a necessidade de definir diretrizes nacionais para a política de formação inicial e continuada de professores/as e demais profissionais da educação, a partir de uma concepção político-pedagógica ampla, que assegure a articulação teoria e prática, a pesquisa e a extensão, devendo garantir, ainda, ao profissional, o afastamento de suas atividades para formação, sem prejuízo de seus vencimentos e da carreira, em instituições que possuam reconhecimento no MEC e que sejam comprometidas com a educação de qualidade. Questões estas, incorporadas na Resolução das DCNs e também no PNE 2014-2024.

Para Dourado (2015), é relevante ressaltar que as deliberações da II CONAE 2014 cumpriram papel singular ao destacar a articulação entre Sistema Nacional de Educação, as políticas e a valorização dos profissionais da educação. O documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014) aponta uma concepção ampla sobre valorização do profissional da educação, definida a partir da articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho, bem como ressalta a necessidade de uma concepção político-pedagógica ampla como base.

A valorização profissional e, sobretudo, a política de formação inicial e continuada deve se efetivar a partir de uma concepção político-pedagógica ampla, que assegure a articulação teoria e prática, a pesquisa e a extensão, devendo garantir, ainda, ao profissional o afastamento de suas atividades para formação, sem prejuízo de seus vencimentos e da carreira, em instituições que possuam reconhecimento no MEC e que sejam comprometidas com a educação de qualidade (BRASIL, 2014, p. 88).

Outra questão levantada pelo autor, refere-se à conferência ter reafirmado, em seu documento final, a necessidade de uma base comum nacional para formação inicial e continuada cujos princípios devem ser considerados na formulação dos projetos institucionais de formação inicial e continuada, garantindo as bases/concepções que, historicamente, vêm sendo defendidas por entidades da área, especialmente, ANFOPE, ANPAE, ANPED, Cedes e FORUMDIR, quais sejam: sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria e prática, centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação.

A III CONAE,¹⁴ prevista para acontecer em 2018, podemos dizer por ora, que se encontra conturbada, instável e ameaçada inclusive de não ser realizada ou ser realizada fora dos moldes em que foram concebidas as duas anteriores. Resgatando de forma breve os acontecidos, foi instituído um Decreto de 09 de maio de 2016, pela então presidenta Dilma Rousseff, convocando a III CONAE. Estabeleceu-se como tema do evento “A consolidação do Sistema Nacional de Educação – SNE e o Plano Nacional de Educação – PNE: monitoramento, avaliação e proposição de políticas para a garantia do direito de qualidade social, pública, gratuita e laica”, além de outras demandas da conferência, como objetivos, atribuições do Fórum Nacional de Educação¹⁵, as etapas da conferência, a definição de que aconteceria no primeiro semestre de 2018.

Com a instituição do golpe, assume o governo federal o presidente Michel Temer, que fez diversas alterações no MEC a começar pela substituição do ministro, tomando posse para o cargo o deputado Mendonça Filho. Nos primeiros seis meses de mandato do novo ministro,

¹⁴ Diante a conjuntura política-econômica-social que o país está passando, que tem repercutido diretamente no âmbito da educação, optamos, mesmo tendo clareza que está fora do período de análise o qual este estudo se propôs, por tratar das questões recentes, na perspectiva de sinalizar que o processo de disputa de projetos na educação e, conseqüentemente, na formação docente inicial e continuada, não ficou estancado, tem tido continuidade.

¹⁵ O Fórum Nacional de Educação (FNE) é um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, reivindicação histórica da comunidade educacional e fruto de deliberação da Conferência Nacional de Educação (Conae 2010). Ele é composto por 50 entidades representantes da sociedade civil e do poder público. Destas, 39 entidades são titulares e as demais suplentes. Sua atribuição principal diz respeito à organização da CONAE e acompanhamento do Plano Nacional de Educação (PNE). Informações retiradas do sítio oficial do FNE - <http://fne.mec.gov.br/>

a frente do MEC, o coordenador do FNE - Heleno Araújo, escreve uma carta aberta, datada de 06 de dezembro de 2016, apontando divergência com a postura do MEC em relação ao FNE e as CONAE, descreve diversas situações de tentativas de diálogo por parte do FNE e de descaso por parte do MEC, nas palavras do coordenador,

[...] os nós críticos mais relevantes: o reconhecimento do FNE como espaço estratégico de debate, discussão e participação em relação à política educacional do país; a elaboração do documento referência da CONAE 2018; a definição da dotação orçamentária para as etapas da CONAE 2018 e a construção de um entendimento sobre a realização das etapas municipais, estaduais e distrital envolvendo o MEC, os demais dirigentes de educação (UNDIME e CONSED) e de instituições federais de educação; e a garantia de melhores condições de funcionamento da secretaria executiva do FNE, todos aspectos que vem sendo insistentemente indicados pelo FNE, até aqui sem respostas existentes e consistentes (CARTA ABERTA DO FNE, 2016)¹⁶.

Também em dezembro de 2016, o documento final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE aponta preocupação dos educadores para com o FNE e a realização da III CONAE.

Cabe ainda destacar que o desmonte da estrutura administrativa que dava sustentação ao Fórum Nacional de Educação, responsável pelo monitoramento do Plano Nacional de Educação, constitui no momento contundente ameaça ao papel fundamental que o FNE desempenha na garantia de atendimento do que foi deliberado na CONAE 2014. A preocupação é agudizada, quando, na sequência do desmonte do FNE, a Sase anuncia o desmonte dos Fóruns estaduais e distrital de Educação, responsáveis pelo monitoramento dos planos estaduais e distrital de educação. Alie-se, a tudo isso, o temor da não realização da III CONAE prevista para março de 2018 (ANFOPE, 2016, p. 34).

Traçando uma análise no plano estrutural da sociedade brasileira e estabelecendo relação com a educação no país, Frigotto (2013b, s/p) afirma que

[...] vivemos uma conjuntura de despolitização, de substituição do cidadão pelo consumidor condenado a pequena política e comandados pelos mecanismos do mercado e as manobras dos seus agentes e intelectuais [...]. Para todas as esferas da sociedade uma realidade nociva e perversa).

É possível percebermos, na situação que estamos vivenciando, que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão interligados. Uma mudança educacional requer mudanças na estrutura social vigente que afete diretamente a

¹⁶Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/fne_.pdf. Acesso em abril. 2017.

contradição básica da sociedade capitalista, que é entre capital e trabalho (MÉSZÁROS, 2005). A crise da educação se manifesta tanto no plano econômico como no político. A educação formal está profundamente integrada na totalidade dos processos sociais.

O sistema educacional *formal* da sociedade não pode funcionar tranquilamente se não estiver *de acordo* com a estrutura educacional *geral* – isto é, com o sistema específico de “*interiorização*” efetiva – da sociedade em questão. A crise das instituições educacionais é então indicativa do conjunto de processos dos quais a educação formal é uma parte *constitutiva* (MÉSZÁROS, 2006, p. 275, grifos do autor).

No cenário das políticas educacionais neoliberais, a educação é tida como um elemento facilitador dos processos de acumulação capitalista e cada vez mais é tratada como mercadoria, como setor de investimento de grandes empresários, que se colocam como “defensores” da educação de qualidade. Mas que qualidade? Para os empresários, é saber ler, escrever, contar e algumas competências mais que estão sendo esperadas na porta da fábrica, medidas em um teste padronizado. Para os educadores, uma educação de qualidade social, está voltada para os valores, para a formação humana ampla.

De acordo com Freitas (2014), os empresários/reformuladores educacionais têm consciência da importância do professor, por isso, o foco de controle dos reformadores empresariais é o professor. Os mesmos centram suas ações na pessoa do professor propondo que deixem de ter estabilidade no emprego, tenham salário variável cujo componente está ligado aos resultados dos testes dos alunos; procuram estabelecer processos de avaliação personalizados dos professores e, com isso, controlar as ênfases de formação que desejam, além de controlar igualmente as agências formadoras; querem controlar a formação do professor difundindo que ela é muito teórica e precisa ser mais prática colocando a formação numa perspectiva pragmatista.

Tomando como referência Frigotto (2013a, p. 13), três mecanismos se articulam no processo de mercantilização do conhecimento e das relações pedagógicas no âmbito da educação básica pública.

O primeiro mecanismo diz respeito às estratégias orientadas pelos organismos Internacionais, especialmente o Banco Mundial, que estão sendo utilizadas para adequar a escola a estes critérios. Este primeiro mecanismo chega ao chão da escola calcado na ideia de que a esfera pública é ineficiente e que, portanto, há que se estabelecer parcerias público e privado ou mediante o disfarce do privado, pela pirataria semântica, com o eufemismo de organizações sociais ou terceiro setor.

O segundo mecanismo, decorrente deste é justamente atacar a natureza da formação docente em Universidades, especialmente as públicas, com o

argumento que os cursos de pedagogia e licenciatura ocupam-se muito com a teoria e com análises econômicas e sociais inúteis e não ensinam o professor as técnicas do “bem ensinar”.

O terceiro mecanismo de desmantelamento da profissão docente: instaurar a competitividade entre professores e entre alunos. Para que os dois primeiros mecanismos tenham sucesso há que se aplicar o ideário de que não há sociedade, o que existe são indivíduos. Trata-se de desmontar a carreira e organização docentes mediante políticas de prêmio às escolas que alcançam melhor desempenho e que os professores sejam remunerados de acordo com sua produtividade em termos de alunos aprovados.

Essa análise é reafirmada no documento intitulado Carta de Campinas, construído por educadores nacionais renomados, reunidos no Seminário de Avaliação e Políticas Públicas educacionais que aconteceu na UNICAMP.

Frente a processos de responsabilização que se valem da distribuição de bônus, usados como estímulos (pressão) para que se trabalhe para a elevação dos índices tradutores de uma qualidade regida pelo viés mercadológico, um conjunto de respostas de cunho utilitarista pode surgir em algumas escolas ou redes de ensino, para melhor se localizarem no ranking nacional decorrente da divulgação dos resultados obtidos. Entre estas merecem destaque: a adequação da base curricular ao que os testes valorizam; a padronização das práticas pedagógicas; o apostilamento dos materiais didáticos; a desistência dos coletivos escolares de seu protagonismo na formulação plural dos destinos do projeto da escola; a desvalorização dos profissionais da educação e a criação de processos de privatização da educação (FERNANDES, et. al, 2012, p. 02).

O Brasil vem avançando nessas políticas e Pernambuco tem sido considerado um dos estados que serve como exemplo de concretização e efetivação das políticas pautadas no gerencialismo, com as políticas implementadas pelo PMGP-ME e pelo Pacto pela Educação, o governo de Eduardo Campos (2007-2010/2011-2014) consolidou a Política de Responsabilização Educacional em Pernambuco¹⁷, que está contemplada no Termo de Compromisso, no Bônus de Desempenho Educacional - BDE, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em Pernambuco - IDEPE e no Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco - SAEPE. Contudo, países que têm experiência mais avançada na implantação

¹⁷ De acordo com as informações que constam no sitio oficial do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco - SIEPE, a Política de Responsabilidade Educacional em Pernambuco é constituída pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco e as Metas para a Educação Básica, política pública esta que tem como diretriz assegurar a melhoria da qualidade social da educação pública.

Informação disponível em:

<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5905> Acesso em jan. 2016.

destas políticas (USA, Chile) já sinalizaram que o resultado das mesmas tem intensificado desigualdades escolares e sociais e estreitado currículos, enfatizando apenas alguns conhecimentos cognitivos (leitura e matemática) em detrimento de outros. Em contrapartida, a Finlândia se apresenta como excelente exemplo nas políticas educacionais, com princípios e diretrizes contrários a este tipo de política.

No próximo capítulo, abordaremos a Política Pública Educacional em Pernambuco, focando na Política de Formação Continuada dos Professores, apontando as possíveis relações entre ela e a Política Nacional de Formação, dialogando também, com a política gerencialista implementada no Estado.

4. A POLITICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE PERNAMBUCO

Neste capítulo, faremos um breve resgate histórico das Políticas Públicas Educacionais em Pernambuco, enfocando as questões gerais e a formação continuada dos professores. Para tal, tomamos como referência estudo desenvolvido por Oliveira et. al (2006) que trata das políticas de educação básica em Pernambuco no período de 1975 a 2001 e complementamos com alguns documentos para darmos conta de tratarmos também dos anos de 2002 a 2006 (final da primeira gestão do governador Jarbas Vasconcelos e o período da sua segunda gestão) e avançamos para as gestões do governador Eduardo Campos (2007-2010 e 2011-2014).

4.1 – Breve Resgate Histórico da Política Educacional em Pernambuco no período de 1975 a 2006.

Os estudos desenvolvidos por Oliveira et. al (2006, p. 23), que levaram em consideração os contextos locais e nacionais, bem como as prioridades definidas nos documentos oficiais, apontam dois diferentes momentos no período analisado. O primeiro quantitativo – 1975 a 1986, em que assinala uma preocupação de ordem quantitativa voltada para o aumento das oportunidades de acesso à educação pública, o que corresponde às orientações do governo federal à época. O segundo qualitativo – pós 1987, em que assinala uma preocupação com a qualidade de ensino, que, até então, não tinha sido prioridade de nenhuma gestão. Nesse período, começam a acontecer, nacionalmente, relevantes debates sobre a educação.

No período de 1975 a 1979, José Francisco de Moura Cavalcanti assume o governo de Pernambuco, convocado pelo Presidente da República Ernesto Geisel, eleito pela Assembleia Legislativa, tendo sido ele o quarto governador desse estado no pós-64, e segundo o estudo já referido, possivelmente, ele foi o que melhor representou o tempo do regime autoritário. Anteriormente, tinha sido governador nomeado no estado do Amapá, presidente do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra, e ocupado o cargo de Ministro da Agricultura, no governo Médici. Em Pernambuco, ocupou diversos cargos políticos. Foi filiado ao Partido Aliança Renovadora Nacional - ARENA, partido que apoiava o regime de ditadura militar então instaurado Após o retorno do pluripartidarismo, migrou para o Partido Democrático Social- PDS.

Em relação à política educacional no estado, seu alcance se deu, nesse período, em função de um projeto de desenvolvimento para o Estado, elaborado a partir das diretrizes estipuladas para a Região Nordeste no II Plano Nacional de Desenvolvimento – PND. No estado, foi instituído o I Plano de Desenvolvimento do Estado – PDE, elaborado pelo Instituto de Desenvolvimento de Pernambuco – Condepe, seguindo as diretrizes do plano nacional. A educação é pautada no referido plano, juntamente com outras políticas sociais – saúde, saneamento e habitação, chamadas de “políticas de infraestrutura social” A educação é tratada como investimento social para o desenvolvimento econômico.

De acordo com Oliveira (2006, p. 202), no referido plano, eram apontados três programas na área da educação considerados de importância especial: o Programa de Capacitação de Recursos Humanos e o Programa de Expansão do Ensino Supletivo, justificados pelo fato de se estabelecerem como elemento de apoio ao sistema produtivo e possibilitar o aumento do nível de renda do trabalhador atrelado às demandas do mercado de trabalho. O Programa de Melhoria do Sistema Pedagógico, atrelado à utilização de técnicas mais eficientes no processo de ensino-aprendizagem. Uma questão posta no Plano Estadual de Educação como uma das prioridades era a transferência dos encargos educacionais do ensino do 1º grau para os municípios.

No que se refere à política direcionada ao professor, foi ressaltado que as informações são escassas e que não foram encontradas, nos documentos, discussões que fizessem alusão ao exercício da atividade docente, às expectativas quanto à qualidade da formação, às formas de recrutamento e de incorporação à rede de ensino. Em relação à **formação continuada**, a qual é chamada de aperfeiçoamento, o estudo aponta que, conforme o Plano Estadual de Educação seriam oferecidos cursos ou treinamentos com o propósito de habilitar os professores da parte de formação especial do currículo de 1º e 2º graus e aperfeiçoar os professores de formação geral para o 2º grau, ampliando para o pessoal do técnico-administrativo de unidades de ensino de 1º e 2º graus. Outros objetivos eram propiciar a habilitação de professores para o ensino de Educação Física de 5ª a 8ª série do 1º grau e fazer o aperfeiçoamento de professores que apresentavam carências relativas à alfabetização e às disciplinas de 5ª a 8ª série do 1º grau, utilizando-se de cursos provenientes de diferentes agências nos Centros de Aperfeiçoamento do Magistério.

Na sequência, assume em 15 de março de 1979, o governador Marco Antônio de Oliveira Maciel, que fica no cargo até 15 de maio de 1982, quando renuncia para disputar mandato eletivo e é substituído por José Muniz Ramos, presidente da Assembleia Legislativa, que concluiu o mandato em 15 de março de 1983. Assim como o governo anterior, esse

governo não foi conduzido ao poder por eleições diretas, foi indicado por Geisel. No mesmo dia da sua posse, também tomou posse o Presidente Figueiredo. Uma “marca” da gestão de Marco Maciel foi o lema Desenvolvimento com Participação, o que na análise da autora, diante da conjuntura política, significava a necessidade de mudança na forma de articulação Estado-sociedade, como condição para legitimação político-ideológica do poder instaurado. Marco Maciel foi filiado ao partido ARENA, durante sua vida política assumiu diversos cargos: deputado estadual (1966), deputado federal (1970), senador por Pernambuco por dois mandatos, Ministro chefe da Casa Civil e da Educação na presidência de Sarney e vice-presidente na gestão de Fernando Henrique Cardoso.

Nessa gestão, a política educacional no estado através do Plano Estadual de Educação foi tratada como um marco na história da secretaria por ter invertido a forma como eram planejadas as ações da educação, colocando-a de forma ascendente e participativa, tal como recomendada pelo MEC e também pelo lema do próprio governo. No decorrer do texto, a autora ressalta que é preciso ter “preocupação” com essa questão, pois o discurso da participação, que se ampliou nos debates das políticas públicas oriundo de outras épocas, mas que se intensificou nessa, “[...] é [...] despido de neutralidade, no sentido de que lhe é igualmente subjacente uma concepção de Estado e de sociedade, bem como uma visão da articulação entre ambas as esferas” (OLIVEIRA, 2006, p.220). Outra questão colocada no plano foi o pacto de priorizar as populações carentes das zonas rurais e urbanas e integrar a educação às potencialidades e às necessidades do estado. Assim, essa gestão percebeu a educação como direito social.

Em termos de responsabilidade para com o “sucesso” do aluno, essa gestão atribui parte disso à escola e também ressalta a deficiente qualificação dos professores como um empecilho ao processo educativo. De acordo com a autora, no plano estadual de educação é apontada a insuficiência dos cursos de formação e treinamento para os professores e se propõe realizar, junto aos professores, uma abalizada atuação através do Programa de Valorização do Magistério, com o pressuposto de que só uma significativa valorização e melhoria do desempenho dos docentes podem elevar os níveis de qualidade do ensino e do produto educacional (OLIVEIRA, 2006, p. 235).

Especificamente em relação à **formação continuada**, aponta que a preocupação maior foi com os professores leigos e habilitados que atuavam nas classes multisseriadas. Houve treinamentos presenciais, à distância e em serviço para os professores que atuavam nas zonas rurais e urbanas de periferias. Atuações conjuntas com as universidades, via aperfeiçoamento e especialização, seguidas de ações administrativas, como dispensa remunerada durante o

curso, bolsa de manutenção, valorização das experiências didáticas feitas isoladamente por algum professor, para serem socializadas em feiras e encontros e havia também premiação para as experiências mais inovadoras. Contudo, a ressalva apontada pela autora, quando afirma que após examinar o conjunto de medidas ligadas ao Programa de Valorização, “não se percebe uma política estruturada voltada para sua profissionalização” (OLIVEIRA, 2006, p. 237).

Na análise feita pela autora, de fato, a profissionalização docente não foi priorizada na gestão e isso fica confirmado no texto do relatório final da gestão, em cuja avaliação nada se menciona sobre o tema. Fica explícito que os objetivos e as metas estabelecidos pelo programa não foram atingidos. Além disso, vários programas ainda estavam no início, alguns nem alcançaram a fase operacional e outros sequer foram concebidos em forma de programas ou projetos (OLIVEIRA, 2006). Um ponto negativo ao final da gestão foi o número de professores do ensino fundamental sem diploma de curso de licenciatura. Apenas um terço do corpo docente possuía essa titulação.

A gestão seguinte foi assumida por Roberto Magalhães Melo (1983 a 1986), o primeiro governo eleito pelo voto universal após o período militar. O político ficou no cargo até 14 de maio e renunciou para disputar mandato eletivo, sendo substituído por Gustavo Krause Gonçalves Sobrinho, vice-governador, que concluiu o mandato em 15 de março de 1987. Elegeu-se pelo PDS, sucessor da ARENA. Nacionalmente, quem estava no poder era Figueiredo, último presidente do Regime Militar. Foram reestabelecidas as eleições para governador em 1982, contudo, para a Presidência da República foi o Congresso Nacional que votou, tendo sido eleito o deputado federal Tancredo Neves, que faleceu antes da posse. Assumiu o cargo em vacância, no ano de 1985, o vice José Sarney, oriundo do grupo da ditadura que estava no poder desde 1964. Roberto Magalhães ocupou politicamente os cargos de Secretário de Educação e Cultura de Pernambuco (1967/1971), foi vice-governador do estado (1979/1982), depois de ter sido eleito governador, foi também deputado federal e prefeito da cidade do Recife (1997/2000).

O governador, por fazer parte do PDS, assumiu com uma correlação política favorável e pôde ter o apoio tanto de Figueiredo como de Sarney, para implementar seu Plano de Governo, que apontava como fundamental o desenvolvimento e o fortalecimento das atividades ligadas à produção de emprego e renda em um curto tempo, já que o estado passava por um período longo e grave de estiagem que estava atingindo inclusive a Região Metropolitana.

De acordo com Oliveira (2006), na área da educação, as questões políticas favoráveis também foram colocadas em prática e as políticas educacionais encaminhadas nesse governo foram todas atreladas às orientações do MEC, inclusive o estado se beneficiou da descentralização dos programas federais focados na municipalização. As estratégias de ação do governo federal financiadas pelo Banco Mundial proporcionaram ao governo estadual chegar aos municípios e ampliar diversos programas, tais como: Programa de Assistência Técnica e Financeira aos Municípios – Proam, Projeto de Desenvolvimento do Ensino Rural – Proderu, Logos II – voltado para formação dos professores leigos e o Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao ensino Municipal – Edurural.

No estado, a baliza que as ações da educação seguiram foi a mesma do plano de governo: “[...] as ações no campo educacional enquadram-se na estratégia do governo de atender às necessidades imediatas da população, entre as quais a de gerar emprego” (OLIVEIRA, 2006, p. 250). Essa relação fica expressa no Plano, quando o mesmo se apresenta com um caráter fortemente tecnocrático e sem nenhuma menção à democracia, indo na contramão do que está acontecendo nacionalmente, permitindo que o discurso tecnocrático se sobreponha ao discurso da participação.

As políticas direcionadas, especificamente ao professor, apontam o nível de formação como fator determinante da qualidade de ensino, contudo, a maioria das políticas não contribuiu para a profissionalização dos professores. A autora assinala que as propostas para a **formação continuada** apresentavam diversas alternativas como treinamentos, cursos de atualização e de aperfeiçoamento, encontros, seminários, simpósios, palestras, cursos à distância e treinamento em serviço, entretanto, de forma direta, era esperado do professor que ele se colocasse a serviço da reprodução do projeto educacional do governo que se apresentava descontextualizado em diversos momentos.

Nesse primeiro período analisado, de 1975 a 1986, podemos perceber que as discussões sobre a formação continuada se encaixam nas discussões que fizemos no capítulo anterior referente às décadas 70 e 80, que são tidas como a época predominantemente técnica, na qual o paradigma da racionalidade técnica e a busca das competências do bom professor invadem os espaços de formação. Os estudos de Oliveira (2006, p. 90) apontaram que “Em termos de política docente, nas gestões dos governadores Marco Maciel e Roberto Magalhães, percebe-se uma continuidade-descontínua em relação ao governo anterior, refletindo de certo, pelo menos em termos discursivos, as transformações pelas quais passava o país”.

E a **formação continuada** ficou restrita a cursos de capacitação ou treinamento voltados para a atualização em metodologias e técnicas de ensino, condicionados a ofertas de

oportunidades para suprir a deficiência em áreas específicas e atender às redefinições exigidas pela Lei n. 5.692/71 (OLIVEIRA, 2006, p. 94). Em relação ao processo de formação continuada durante esse período, concordamos com Collares, Moysés e Geraldi (1999) o constante recomeço sem a consideração do que é construído pelos professores nas escolas, o acúmulo que já se tem, inclusive de métodos e técnicas de ensino, não avança na formação e no acúmulo e socialização dos conhecimentos.

Em contraste com a ruptura, elemento essencial da continuidade, a descontinuidade caracteriza-se pelo eterno recomeçar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, porque se concebe a vida como um “tempo zero”. O trabalho não ensina, o sujeito não flui, porque antropomorfiza-se o conhecimento e objetifica-se o sujeito (COLLARES; MOYSES; GERALDI, 1999, p. 212).

O segundo período de análise começa pelo governo de Miguel Arraes. Em contraposição política ao governo Sarney, de origens ainda atreladas ao Regime Militar e sustentada por grupos políticos conservadores, é eleito em Pernambuco, o governador Miguel Arraes de Alencar com apoio de uma Frente Popular constituída por partidos de esquerda, rompendo, assim, a hegemonia política que vinha se perpetuando no poder há quatro gestões. Arraes (PMDB) governou o estado de 1987 a 1990, quando renunciou em 01 de abril de 1990 para disputar mandato eletivo e assumiu o vice-governador Carlos Wilson Rocha de Queirós Campos (PMDB), que concluiu o mandato em 15 de março de 1991.

Em 1937, Miguel Arraes ocupou seu primeiro cargo político, foi nomeado assistente do diretor de Fiscalização, depois foi Secretário de Fazenda do Estado e em 1962, elegeu-se governador de Pernambuco pela primeira vez, pelo Partido Social Trabalhista – PST, tendo como apoio o Partido Comunista Brasileiro – PCB e setores do Partido Social Democrático – PSD, e derrotou João Cleofas (UDN), que representava as oligarquias canavieiras de Pernambuco. Foi deposto do cargo pelo golpe militar de 1964 e, por ter se recusado a renunciar o cargo, proposta feita pelas tropas do exército, foi preso e deposto no dia 1º de abril e conduzido para o 14º Regimento de Infantaria, em Recife, e, em seguida para a Ilha de Fernando de Noronha. Teve o nome incluído na primeira lista de cassações de direitos políticos em decorrência do ato institucional editada pelo Comando Supremo da Revolução, que deflagrou o processo de punições sumárias dos adversários do regime. Em dezembro de 1964, foi transferido para a Companhia de Guardas em Recife, tendo sido removido em abril de 1965 para a fortaleza de Santa Cruz, na baía da Guanabara. Foi libertado em 21 de abril de 1965, graças a um *habeas corpus* concedido pelo Supremo Tribunal Federal, mas, em 20 de

maio deste mesmo mês, foi enquadrado na Lei de Segurança Nacional. Diante destes fatos, no dia 25 de março asilou-se na Embaixada da Argélia, seguindo para a capital Argel, em 16 de junho de 1965. Foi condenado a 23 anos de prisão pelo Tribunal Militar de Recife, por crimes contra a segurança nacional¹⁸.

Com a anistia, no ano de 1979, Arraes volta ao Brasil e também à política. Foi eleito deputado federal em 1982 pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB e, em 1986, eleito governador de Pernambuco também pelo PMDB.

No período do segundo governo de Arraes, no âmbito nacional, estavam acontecendo muitas mudanças, o país estava sendo governado pelo primeiro governo civil após o período militar e o primeiro da Nova República. Além disso, ocorria a Reforma Constitucional (reestabelecimento de eleições diretas para Presidente da República, aprovação do voto dos analfabetos, fim das intervenções nos sindicatos, legalização dos partidos políticos) e a institucionalização, junto ao Congresso Nacional, de uma Assembleia Nacional Constituinte.

O governo Sarney¹⁹, de modo geral, foi marcado pelo autoritarismo e clientelismo e a pasta da educação, lamentavelmente, não ficou de fora desses atributos. Outra questão importante a ser ressaltada é que, apesar da elaboração de relevantes documentos (Educação para Todos, I Plano de Desenvolvimento da Nova República 1986-1989, Dia D do Debate Nacional sobre Educação, a Nova Carta Constitucional do país e o projeto de lei da nova LDB), “o MEC não conseguiu se situar como instância de articulação nacional das propostas [...]” (OLIVEIRA, 2006, p. 266).

A professora Silke Weber, membro do quadro docente da UFPE, assumiu a secretaria de educação do estado, no governo de Arraes. Na posse, a secretária afirmou o compromisso com a proposta do governo de priorizar os segmentos populares e a qualidade da educação pública. O Plano Estadual de Educação 1988-1991 encontra-se detalhado em dez programas: Expansão, Recuperação e Manutenção da Rede Escolar; Melhoria da Educação Pública de Pré-escolar; Expansão e Melhoria do Ensino Público de 1º Grau; Cooperação à Rede Municipal de Ensino; Apoio ao Aluno na Escola; Formação e Melhoria das Condições de Trabalho do Educador; Melhoria dos Espaços educativo-culturais; Democratização do Processo de Planejamento, Coordenação e Gestão da Política Educacional e Estudos e Pesquisas Educacionais (OLIVEIRA, 2006). Nesse sentido, o plano apresenta como escopo

¹⁸ Cf.: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/miguel-arrais-de-alencar>

¹⁹ José Sarney foi efetivado na presidência em abril de 1985, devido ao falecimento de Tancredo Neves, que não chegou a tomar posse (idem).

“materializar diretrizes educacionais formuladas na luta social mais ampla em favor da construção da democracia no país” (OLIVEIRA, 2006, 274).

A secretaria realizou Fóruns Itinerantes de Educação – instâncias de participação social que se transformaram em espaço permanente e “canais privilegiados, tanto para o debate de propostas educacionais como para a captação de expectativas e críticas” (OLIVEIRA, 2006, 274) em relação aos rumos e ao desempenho da política educacional do estado. A realização desses fóruns foi um dos marcos na mudança de perspectiva para com a educação no estado de Pernambuco, mudando o foco das questões quantitativas para as qualitativas, como colocamos no início desse tópico. Destacando a sua relevância, Aguiar (2014) afirma que os Fóruns “demarcam com nitidez as diferenças entre as formas de gestão escolar numa perspectiva democrática e aquelas que se pautam no ideário da competitividade e do ranqueamento entre as unidades escolares e as redes de ensino” (p. 201). Nesse mesmo governo, foi constituído um Programa de Capacitação de Professores, que teve início em 1987, o mesmo era realizado pela secretaria, algumas vezes através de convênio com as universidades públicas e privadas do estado, o que resultou em diversos cursos de capacitação em diferentes disciplinas.

Um dos focos da política direcionada ao professor é a política de ensino, tendo como ponto estratégico a construção de uma proposta curricular que reconhece o processo ensino-aprendizagem como algo que se desenvolve durante a escolaridade, que se preocupe com a distribuição dos conteúdos relacionada com a capacidade cognitiva e a prática social dos alunos. A **formação continuada** e as condições de trabalho foram vistas nessa gestão como aspectos privilegiados no plano. A formação continuada passou a ser percebida não mais como um treinamento de habilidades, tal qual nas gestões anteriores, mas como instrumento de reflexão e troca de experiências, processo coletivo de apropriação do conhecimento científico e tecnológico, que teria por escopo o cotidiano escolar como objeto principal de reflexão-teorização-instrumentação (OLIVEIRA, 2006). A secretaria optou por fazer da própria escola um *locus* de aprendizado, de construção do saber, desenvolvendo sistematicamente atividades que envolviam diversos professores, educadores de apoio, diretores, técnicos das equipes regionais e professores da rede municipal. Há um destaque também para o papel importante que foi desempenhado por diversos departamentos das universidades locais e de consulados estrangeiros na formação continuada de especialistas e na oferta de oportunidade de cursos e estágios no país e no exterior, para professores da rede estadual (OLIVEIRA, 2006).

Em 1999, Arraes se afastou do governo para concorrer ao cargo de deputado federal, sendo substituído pelo vice-governador Carlos Wilson Queirós Campos, que nos 11 meses de mandato, deu continuidade aos programas educacionais que estavam em curso. Na eleição para a gestão (1991/1994), Joaquim Francisco de Freitas Cavalcanti (PFL) foi eleito governador contra Jarbas Vasconcelos (representando a Frente Popular) e Paulo Rubens Santiago (representando a coligação PT/PV). O país estava passando por mudanças na ordem econômica e política, presenciava-se a crescente onda das ideias neoliberais, claramente concebidas na vitória de Fernando Collor de Melo nas eleições para a Presidência da República. Vale ressaltar que foram as primeiras eleições diretas para esse cargo desde 1960. O referido governador eleito já tinha assumido, anteriormente, os seguintes cargos políticos: oficial de gabinete do Governador Nilo Coelho (1967), presidente da Comissão de Defesa Civil do estado de Pernambuco e secretário de Trabalho e Ação Social, prefeito do Recife por duas gestões (1983/1986 e 1989/1990), deputado federal em 1986 e Ministro do Interior no governo Sarney.

As propostas desse governo estavam embasadas nas perspectivas do governo federal de adesão aos preceitos neoliberais, o discurso da modernidade e da construção da cidadania. Esse último estava intimamente presente no Plano Estadual de Educação, tendo a educação seu foco voltado para ele, assim como se afirmava no plano a relação entre educação e desenvolvimento econômico. Contudo, Oliveira (2006) aponta que a política educacional não pareceu acompanhar coerentemente essa proposição. As diretrizes estabelecidas oscilavam entre os compromissos com o resgate da educação pública que tinha perdido em qualidade devido à expansão e à crença no papel conferido à educação no desenvolvimento econômico.

No que alude à política de **formação continuada**, Oliveira (2006) diz ainda que não há nenhum capítulo no plano que trate especificamente dos professores, programas de aperfeiçoamento, capacitação em serviço, formação à distância, enfim, nenhuma aspecto referente à formação. O que se constatou foram previsões de realização de cursos de capacitação para a Educação Especial, Educação Infantil e Educação Física e foram implementados nove Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – Cefam; curso de capacitação de recursos humanos nas áreas de pré-escola, EJA, Alfabetização e Ensino Médio, através de convênio com o governo federal. De forma geral, existia um incentivo aos professores do ensino fundamental para que participassem dos cursos promovidos em parceria com o governo federal e com as instituições privadas como a Fundação Roberto Marinho, por exemplo, com o Projeto Tele-Escola e o Programa Um Salto para o Futuro.

As eleições de 1994 conduziram, pela terceira vez, Miguel Arraes de Alencar (PSB), ao cargo de Governador de Pernambuco (gestão de 1995 a 1998). Nessa mesma eleição, Fernando Henrique Cardoso (PSDB) foi eleito Presidente da República. Nos cenários político e econômico, deu-se a consolidação de um projeto neoliberal aparentemente modernizante, que já vinha desde 1989 buscando ajustar o país à nova ordem internacional. Esses foram um dos fatores que trouxeram bastantes dificuldades para a terceira gestão do governo Arraes, pois ele discordava essencialmente da “agenda de modernização” e do “novo projeto de desenvolvimento” defendido pelo governo federal.

As políticas estaduais de educação sofreram interferências provocadas por essas divergências políticas com o governo federal, mas o governo estadual manteve-se alinhado com a lógica de educação que defendeu e desenvolveu nas suas outras gestões, inclusive, a equipe da secretaria de educação permaneceu quase a mesma da gestão anterior, com a professora Silke Weber à frente da pasta. De acordo com Oliveira (2006), essa equipe estampou uma marca inovadora no que se refere à descentralização de ações e à execução de um projeto político-pedagógico diferente dos até então implícitos nas gestões estaduais do setor educacional. Pautou-se, nessa gestão, a busca pela universalização do Ensino Fundamental, permaneceram as realizações dos Fóruns Itinerantes e das Reuniões Interativas Regionais, reuniões com prefeitos e secretários municipais de Educação, valorização dos professores, fortalecimento das gestões escolares.

Em relação à **formação continuada** dos professores, essa foi tratada com prioridade e, de acordo com o Relatório da Secretaria analisado por Oliveira (2006), registra-se um alto investimento na formação continuada dos professores, apoiando iniciativa dos próprios professores para cursarem pós-graduação, sendo os mesmos liberados para esse fim, ou através da realização de cursos desenvolvidos em convênio com instituições locais de Ensino Superior, cursos de especialização, com apoio financeiro para ajuda de custo. Além dos cursos em parceria com as universidades, também foi utilizado educação à distância e formação em serviço no cotidiano das escolas. Além disso, foram realizadas formações mediante contrato de programas de formação do governo federal e de empresas (Programa Pró-Ciências I, Pró-Ciências II, Pró-Matemática e Pró-Leitura), assim como formação dos professores leigos em parceria com o MEC.

Arraes perde a eleição de 1998 para seu ex-aliado, Jarbas de Andrade Vasconcelos (PMDB), que assumiu o mandato de 1999 a 2002, como Governador de Pernambuco e depois reeleito ao cargo para a gestão de 2003 a 2006; tendo renunciado em 31 de março de 2006 para concorrer a mandato eletivo, assumindo Mendonça Filho (DEM), vice-governador, até

final de 2006. O governador do estado, Jarbas Vasconcelos, antes de assumir esse cargo, ocupou diversos outros cargos políticos: deputado estadual (1970), deputado federal (1974, 1982), prefeito de Recife por duas gestões (1985 e 1992), posteriormente foi eleito senador (2007)²⁰. Durante o primeiro mandato de Jarbas Vasconcelos, ocorreu a reeleição de Fernando Henrique Cardoso, tornando-o primeiro presidente do Brasil reconduzido ao cargo pelo voto universal.

Durante seu primeiro mandato como governador, Jarbas Vasconcelos teve o apoio do governo federal, mas, de acordo com Oliveira (2006), foram os recursos oriundos da privatização da Companhia de Eletrificação de Pernambuco – Celpe que sustentaram seu programa de investimento em infraestrutura. Na área educacional, foram três os secretários que assumiram a pasta, porém, o que se aponta nos estudos de Oliveira (2006) é que nada foi produzido de resultados satisfatórios. As políticas educacionais tomam como foco a escola e a ideia de que educação é responsabilidade de todos. A partir de então, segundo relatório da gestão 1999/2000 analisado pela referida autora, buscaram-se parcerias com entidades públicas e do setor privado, resultando na constituição do Fórum Permanente de Desenvolvimento da Educação em Pernambuco e, por meio de convênio com a Câmara Americana de Comércio, na constituição do Instituto Qualidade Total, que conta com o apoio da Aliança Empresarial Pró-Educação, esta do governo do estado.

Uma estratégia utilizada por essa gestão foi a aceleração da municipalização do ensino fundamental. Os programas da secretaria tinham seu foco na escola (Escola Democrática, Escola Aberta, Livro na Escola, Computador na Escola, Projeto Avançar, Melhoria da Infraestrutura Escolar – parte deles herança da gestão anterior, apenas rebatizados), quase todos financiados por recursos federais, alguns também com recursos externos. Eles tinham a proposição de transformar a escola em organização social, em espaço gerencial-operacional das políticas nacionais. De acordo com Oliveira (2006, p. 338), “o plano reinterpreta o escopo da escola – formação para a cidadania – sob a ótica prevalente do ideário de corte neoliberal, ao lhe acrescentar um perfil institucional desenhado para transformá-la em instância focada nos seus objetivos, para transformá-la em escola de resultados”.

Na primeira gestão, foi concebida a Reforma Administrativa em Pernambuco e um dos componentes importantes da reforma foi o de recursos humanos, quando foi criada carreira de gestor público, a remuneração variável e a eleição para gestor de escolas da rede estadual (cada escola possui um contrato de gestão). Foram desenvolvidos programas de aceleração da

²⁰ Jarbas Vasconcelos atualmente ocupa o cargo de deputado federal (2014/2018).

aprendizagem, ações voltadas para o uso da informática como ferramenta de ensino, implantação do Sistema de Avaliação Educacional para monitorar e avaliar os resultados do ensino fundamental no estado – SAEPE, como também programas internacionais como o Eduque.

A escola também passou a ser responsável pela **formação continuada**/capacitação dos professores. Essa mudança na forma e no foco da formação continuada, transferindo a responsabilidade da Secretaria de Educação para a escola, se contrapõe a proposta do governo anterior. Faz-se uma ressalva acerca da possibilidade de retrocesso presente nessa mudança, uma vez que a proposta era as escolas procurarem o tipo de capacitação que lhe convier. Nesse sentido, “[...] além de significar uma renúncia do Estado em termos de poder conferir direção concreta à política educacional, pela criação de referências comuns, ela poderá favorecer o insulamento do corpo técnico da escola [...]” (OLIVEIRA, 2006, p. 344). Ainda em relação à formação, existia a Instrução Normativa nº 001/2000, da Secretaria de Educação do estado, que regia a formação de professores e determinava os objetivos e atribuições e, também, orientava procedimentos e conteúdos para implementação do programa de formação continuada em serviço.

O discurso do secretário era que “A qualificação e crescimento funcional dos professores são aspectos considerados fundamentais para o desenvolvimento de uma proposta de educação de qualidade” (OLIVEIRA, 2006, p. 344). Uma ressalva feita pela autora era a possibilidade dessas mudanças no rumo da política de capacitação docente pudesse significar um retorno com nova roupagem das políticas adotadas historicamente no estado, “[...] de corte conteudístico e instrumentalizador, em detrimento de uma proposta que possibilite a compreensão dos processos de produção e de assimilação de conhecimento, factíveis de embasar a reflexão sistemática sobre a prática pedagógica” (OLIVEIRA, 2006, p. 344), que vinha sendo adotada pelo governo Arraes (1987/1990 e 1995/1998). Nesse governo, foi criado o Programa Especial de Licenciatura Plena em Pedagogia – PROGRAPE, com área de aprofundamento em Educação Infantil e Ensino Fundamental – 1ª a 4ª séries, voltado para os professores atuantes nas redes municipal e estadual que não tinham formação superior. O programa foi criado pela Resolução CONSUN nº 21/99, de 26 de outubro de 1999, com o propósito de atender à exigência, constante na LDB 9.394/96, de que, até 2007, todos os profissionais atuantes da Educação tivessem formação completa em nível superior.

Nesse segundo período de análise, 1987-2001, podemos perceber que a institucionalização da **formação continuada** se faz presente. Mas também percebemos que as gestões de Arraes se mostraram sintonizadas com a luta dos movimentos de educadores em

relação à proposição da formação docente, o treinamento de professores foi substituído por uma ênfase em um processo coletivo de apropriação do conhecimento científico e tecnológico (OLIVEIRA, 2006). Na análise feita, de forma geral, a autora vai dizer que o estudo mostrou quão pouco de continuidade existiu nas políticas educacionais ao longo do período enfocado. Reflexo que podemos traduzir na fala de Imbernón (2009, p. 47), quando pensa como está a formação continuada no país nos dias correntes.

[...] infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua”. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem” (sic) – ou de pós-graduação lato sensu em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes.

No segundo mandato do governador Jarbas Vasconcelos (2003-2006), houve mudança na Presidência da República, com as eleições de 2002, tendo sido eleito Luiz Inácio Lula da Silva (PT). Lula chega ao poder como líder político do Partido dos Trabalhadores, partido fundado no ano de 1980 de viés socialista democrático, composto a partir de militantes de movimentos populares e movimentos sindicais e também por intelectuais de esquerda. Diante dessa realidade, a classe trabalhadora esperava que fossem desenvolvidas, nesse governo, políticas de esquerda, mas não foi bem o que aconteceu²¹.

No estado de Pernambuco, o segundo mandato do governador Jarbas Vasconcelos foi o aprofundamento das ações realizadas no primeiro, tendo como foco na área da educação, a autonomização do sistema educacional, como por exemplo: a criação das Unidades Executoras – UEX (entidade de direito privativo, sem fins lucrativos, que representa a comunidade escolar e tem como propósito receber e gerir os recursos transferidos pelo FNDE) e dos Conselhos Escolares com o propósito de desenvolver a autogestão financeira e autofiscalização da mesma. Outra questão que reforça o “investimento” na autogestão das escolas e, de forma geral, o foco dado à escola como responsável pela melhoria na educação e a ideia de que educação é responsabilidade de todos é a estruturação dos cursos de formação continuada em nível de pós-graduação para as equipes técnicas e gestora da educação básica, com a perspectiva de qualificar a equipe de gestão para assumir as novas proposições burocráticas atribuídas às escolas.

²¹ Debate feito no capítulo 2.

Em relação à **formação continuada**, essa gestão continua na mesma perspectiva da anterior, visando à modernização e à atualização do currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nos termos da legislação em vigor. Mesmo com as formações continuadas nas outras gestões, o PEE 2002/2012 coloca que há em Pernambuco um considerável percentual de docentes que ainda não têm formação em nível superior. Continuou desenvolvendo o Programa para Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO, que tinha o financiamento do Banco Mundial/Ministério da Educação, através do FUNDESCOLA e tinha como objetivo formar, no prazo de dois anos, os professores leigos ainda existentes no Estado de Pernambuco. Bem como deu continuidade ao Programa Especial de Graduação em Pedagogia (PROGRAPE) pela Universidade de Pernambuco, programa criado em 1999 com o objetivo de formar em nível superior os professores em exercício na rede estadual e municipal em Pernambuco.

Na eleição seguinte (2007/2011), foi eleito Eduardo Henrique Aciolly Campos (PSB). Com o apoio do então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva (PT), o governador venceu em segundo turno o adversário Mendonça Filho (PFL). Eduardo Campos antes de ser eleito governador, já havia ocupado vários cargos políticos: chefe de gabinete do Governador Arraes (seu avô) em 1987 – nesse período ele foi responsável pela criação da primeira Secretaria de Ciências e Tecnologia do Nordeste e também criou a Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE), deputado estadual (1991), deputado federal (1994, 1998 e 2002), Secretário de Governo e Secretário da Fazenda entre 1995 e 1998 na terceira gestão de Arraes, Ministro da Ciência e Tecnologia em 2004 durante o governo Lula – foi o mais jovem dos ministros nomeados. Foi reeleito para a gestão 2011/2014, em primeiro turno, contra Jarbas Vasconcelos (PMDB), renunciou em 03 de abril de 2014 para disputar mandato eletivo para o cargo de Presidência da República, concluiu o mandato no final de 2014 o vice-governador João Soares Lyra Neto (PSB).

Como nosso foco de pesquisa está situado no período das gestões de Eduardo Campos (2007-2010 e 2011-2014), na sequência, vamos tratar das políticas educacionais do estado de Pernambuco durante esse período.

4.1.1. As Políticas Educacionais nos governos de Eduardo Campos (2007/2010 e 2011/2014)

Para abordar as políticas educacionais no governo de Eduardo Campos, precede a necessidade de tratar da base da Política do Governo de forma geral. Durante a campanha

eleitoral em 2006, foi apresentado à sociedade pernambucana, pela Frente Popular de Pernambuco (PSB/PP/PDT/PL/PSC), um Plano de Governo para 2007-2011, denominado “Um Novo Pernambuco”. Tal plano delineava propostas para as variadas áreas do governo, aglomeradas em quatro dimensões: econômica, social, espacial e político-institucional. “Um novo Pernambuco” apontava, como diretriz primordial, a necessidade de um novo ciclo de crescimento econômico sustentável, acompanhado da melhoria dos indicadores sociais no estado. Como estratégia para concretizar tais metas, indicava a necessidade de modernização do sistema de gestão pública. Com a vitória de Eduardo Campos, as propostas do Plano de Governo foram colocadas em prática já no primeiro ano, tendo como foco a constituição do Modelo de Planejamento e Gestão “Todos por Pernambuco: Gestão Democrática e Regionalizada”.

De acordo com o Relatório de Ação de Governo de 2007 (PERNAMBUCO, 2008), o modelo de planejamento e gestão Todos por Pernambuco, possibilitou dentre outros pontos, a “Elaboração de modelo operativo para o sistema de planejamento e gestão do Estado, permitindo a integração entre planejamento, orçamento e execução financeira, criando instrumento para monitoramento e avaliação das ações de governo e políticas públicas, [...]”. Uma das ferramentas utilizadas e tida como a mais importante desse modelo de gestão, o Mapa da Estratégia, foi elaborado durante o primeiro ano de gestão e teve como base quatro perspectivas de ação que se sucederam de forma articulada e dez objetivos estratégicos organizados de uma forma a explicitar a visão de futuro, os focos prioritários e as premissas que orientaram o planejamento e o monitoramento de ação governamental no período de 2008 a 2010, tendo como foco, os resultados a serem obtidos pelos objetivos estratégicos. Todos os setores do governo estão contemplados no Mapa 2008, o que resume a ideia mais global a ser perseguida pelas ações do governo. Segue o Mapa da Estratégia 2007-2010.

Figura 1 – Mapa da Estratégia 1.



Fonte: Relatório de Ação de Governo de 2007 (PERNAMBUCO, 2008, p. 8).

No governo de Jarbas Vasconcelos, foi criada a Secretaria de Administração e Reforma do Estado (SARE), que já vinha desenvolvendo um Modelo Integrado de Gestão do Poder Executivo que tomava como base o modelo gerencial. Logo no início da gestão de Eduardo Campos, ele extinguiu essa secretaria e aglutinou as suas funções a Secretaria de Planejamento que se tornou Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG). Essa foi a secretaria responsável pelo processo de criação do Modelo Todos por Pernambuco e por seu gerenciamento, modelo esse também pautado pelo modelo gerencial (SILVA, 2013).

No ano de 2008, foi concebido e implantado o Modelo Todos por Pernambuco – gestão democrática e regionalizada, com foco em resultados. Em 2009, foi sancionada a Lei Complementar nº 141, que instituiu o modelo Integrado de Gestão do poder Executivo do

Estado de Pernambuco, composto por quatro sistemas: controle social, planejamento e gestão, gestão administrativa e controle interno. Conforme o art.2º da referida lei, o objetivo do Modelo Integrado de Gestão é a racionalização do uso dos recursos disponíveis e ampliação do desempenho geral do Governo do Estado na entrega de bens e serviços à sociedade com a qualidade necessária.

Podemos perceber que, desde o governo Jarbas Vasconcelos, os modelos de gestão utilizados no estado são pautados pelo modelo gerencial, modelo esse estabelecido pela Reforma Gerencial do Estado ou Reforma da Gestão Pública. De acordo com Bresser-Pereira (2010), a Reforma Gerencial surgiu na Grã-Bretanha no âmbito das ideias neoliberais, em meados dos anos 1980:

[...] a Reforma Gerencial do Estado – a segunda grande reforma do aparelho do Estado moderno, também chamada de Reforma da Gestão Pública. Inspirava-se nas estratégias de gestão das empresas privadas, e sua teoria foi chamada de Nova Gestão Pública; ou seja, uma série de ideias desenvolvidas a partir do final dos anos 1980 que buscavam tornar os administradores públicos mais autônomos e responsáveis, e as agências executoras dos serviços sociais mais descentralizadas (BRESSER-PEREIRA, 2010, p. 114).

No que se refere à Reforma Gerencial, o controle exercido por meio dos resultados é tido como elemento essencial e o estabelecimento dos indicadores e os instrumentos de avaliação são tratados como pontos eficazes do gerencialismo. A Reforma Gerencial modificou a forma de administrar a oferta de serviços:

Ela (1) torna os gerentes dos serviços responsáveis por resultados, ao invés de obrigados a seguir regulamentos rígidos; (2) premia os servidores por bons resultados e os pune pelos maus; (3) realiza serviços que envolvem poder de Estado através de agências executivas e reguladoras; e – o que é mais importante – (4) mantém o consumo coletivo e gratuito, mas transfere a oferta dos serviços sociais e científicos para organizações sociais, ou seja, para provedores públicos não estatais que recebem recursos do Estado e são controlados através de contrato de gestão (BRESSER-PEREIRA, 2010, p. 115).

Com o propósito de tornar o Modelo de Gestão por Resultados uma política de Estado, o governo instituiu através de leis complementares, as carreiras de Analista de Planejamento, Orçamento e Gestão, Analista de Gestão Administrativa e Analista de Controle Interno e, para as carreiras se efetivarem, realizou concurso público para 700 vagas no quadro permanente. O estudo desenvolvido por Silva (2013) reforça o entendimento de que estamos apontando em direção ao modelo gerencial no Estado de Pernambuco. O autor afirma que, desde o governo

de Jarbas Vasconcelos em 1999, o estado vem desenvolvendo um Modelo Integrado de Gestão do Poder Executivo que toma como base o modelo gerencial. No entanto, foi a partir de 2007, com o governo de Eduardo Campos, que tal modelo se consolidou.

No âmbito da Educação, o Relatório Anual de Gestão de 2007 apontava, como um dos objetivos do Mapa da Estratégia, ampliar o acesso à escola, melhorar a qualidade da educação e valorizar a cultura. Já no primeiro ano de gestão, a lógica do modelo gerencial se fazia presente nesta pasta, refletida na ação do governo de enviar à Assembleia Legislativa um projeto de lei que tratava o ICMS Educação como um mecanismo de incentivo à melhoria dos indicadores educacionais, propondo alterações nos critérios de repasse da receita provinda do ICMS, com o propósito de beneficiar os municípios que alcançassem melhores resultados no IDEB. O Relatório Anual de 2008 afirma que o governo estava trabalhando para conquistar uma educação pública de qualidade e, como requisito para alcançar os padrões desejados, estimula a medição de resultados e a avaliação de desempenho que permitam acompanhar a evolução dos indicadores educacionais. De acordo com Freitas:

Esta “nova abordagem” para as políticas públicas de educação está sendo construída em torno dos conceitos de responsabilização, meritocracia e privatização. Estes constituem um bloco interligado onde a responsabilização pelos resultados (leia-se: aumento da média em testes nacionais e internacionais) é legitimada pela meritocracia (distinções ou sanções fornecidas com base no mérito de ter aumentado ou não as médias) com a finalidade de desenvolver novas formas de privatização do público (o qual é desmoralizado pela meritocracia das médias mais altas), visando a constituição de um “espaço” que se firma progressivamente como “público não estatal” em contraposição ao “público estatal” (FREITAS, 2012, p. 346).

No ano de 2008, o Governo Eduardo Campos implantou o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação, bem como o 14º salário, através do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), instituído pela Lei nº 13.478/2008 para as escolas e posteriormente ampliado para as Gerências Regionais de Educação (GRE). Além disso, estabeleceu o Termo de Compromisso que é assinado pela gestão da escola e pela Secretaria de Educação. Essas medidas são todas pautadas na perspectiva dos modelos gerenciais, tendo o foco nos resultados com metas claras para cada unidade escolar, priorizando ações voltadas para as avaliações de desempenhos, com sistema próprio (SAEPE), os indicadores educacionais (IDEB, IDEPE) e os monitoramentos, por meio de sistema constituído especificamente para esse fim, que é o Sistema de monitoramento de indicadores de processos e de resultados (Gestão Nota 10), além do Sistema de incentivos para as escolas que alcançam as metas estabelecidas (Bônus).

O Programa de Modernização da Gestão Pública – metas para educação (PMGP), como podemos perceber nas descrições, assume o modelo gerencial e a responsabilização educacional como estratégias para atingir seus objetivos. Conforme consta no Diário Oficial, ano 85, nº103, de 03 Junho de 2008, o Programa tinha como objetivo reverter os péssimos indicadores educacionais do Estado, tanto os índices referentes à avaliação nacional realizada pelo MEC por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação básica (IDEB), cujo resultado em 2007 demonstrava a baixa qualidade do ensino no Estado, quanto os índices resultantes de avaliação própria através do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE), criado pelo estado, cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em Pernambuco (IDEPE), composto pela combinação dos resultados do SAEPE e do fluxo escolar, deveria avaliar o desempenho dos alunos da rede. Conforme Silva:

Em última análise, reformas gerenciais — põem em risco o futuro da nação, pois, no momento em que a formação escolar torna-se deveras indispensável, e que o Estado brasileiro dispõe de reais condições para realizar uma reforma estrutural da educação, vemos a política educacional trilhando os caminhos das reformas mercadológicas, que tem como principal legado a produção de nichos de mercado na educação pública. Pois, conforme os estudos analisados, até então, as iniciativas de responsabilização não se justificam sequer pelo que julgam ser mais eficiente, a produção de resultados (SILVA, 2013, p.147).

O governo definiu metas a serem cumpridas ano a ano pelos gestores das escolas e estabeleceu um Termo de Compromisso, por meio de um contrato de gestão, assinado pela SEE e pelos gestores das escolas. No contrato, são definidos direitos, deveres, ações, metas, mecanismos de monitoramento, avaliação de resultados e controle de desempenho gerencial. O governo instituiu um cargo de Técnico Educacional para acompanhamento e monitoramento nas escolas das ações dos índices para serem informados à SEE. Em relação à elevação dos índices educacionais, a proposta do estado é que as escolas em 2021 atinjam a média 6,0 (seis) no IDEB, semelhante às apresentadas, atualmente, pelos países desenvolvidos.

Como sinalizamos anteriormente, foi instituído também o Bônus de Desempenho Educacional que é um incentivo financeiro para os profissionais de todas as escolas que cumprirem com as metas estabelecidas através do Termo de Compromisso, ou seja, as escolas que elevarem seus índices educacionais, atingindo as metas, terão bonificação distribuída da seguinte forma: a escola que alcançar 50% da meta recebe a metade do bônus e, a partir daí, é considerado o intervalo de 10% até atingir 100% da meta. O governo do Estado assinala que, através do bônus, está valorizando os profissionais da educação e promovendo qualidade para

o ensino. Entretanto, esse bônus não é incorporado ao salário mensal dos trabalhadores. Como analisa Silva,

Através desse alinhamento, que tem como instrumento de pressão o termo de compromisso e o monitoramento diário, imputa-se às escolas uma concepção produtivista e, portanto, reducionista de educação. Ou seja, o sistema de monitoramento introduz nas escolas uma pedagogia (neotecnista) e uma tecnologia de gestão (performatividade) que visa alterar o lastro comum da profissionalidade docente, buscando substituí-la por uma concepção de educação e de profissional meramente instrumental e produtivista (SILVA, 2013, p. 125).

Essa ação de premiar os servidores por bons resultados é mais uma “movimentação” regida pelos princípios do modelo gerencial no âmbito das políticas educacionais no estado. Neste sentido, vale atentar ao que assinala Ball (2005, p. 544), “o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos”; o que reflete no cotidiano das escolas caracterizando-se assim, como uma forma de colocar os trabalhadores em constante vigilância uns em relação a outros, em favor da gestão, o que fragmenta ainda mais a categoria profissional. Essa perspectiva que atribui à escola a responsabilidade primordial pelo funcionamento do sistema educacional tem o caráter de desresponsabilização do Estado e culpabilização dos agentes executores por possíveis fracassos, conforme Silva:

Outro elemento importante é que a responsabilização como via de mão única é anti-sistêmica e denota um caráter contraditório da utilização dessas políticas, ao passo que na cobrança pelos resultados o esforço deve ser das escolas e, portanto, o mérito deveria ser atribuído às mesmas. No entanto, na divulgação dos dados, isto é, na capitalização eleitoral dos resultados, os méritos são creditados às políticas do governo, ou seja, numa dimensão de sistema de ensino.

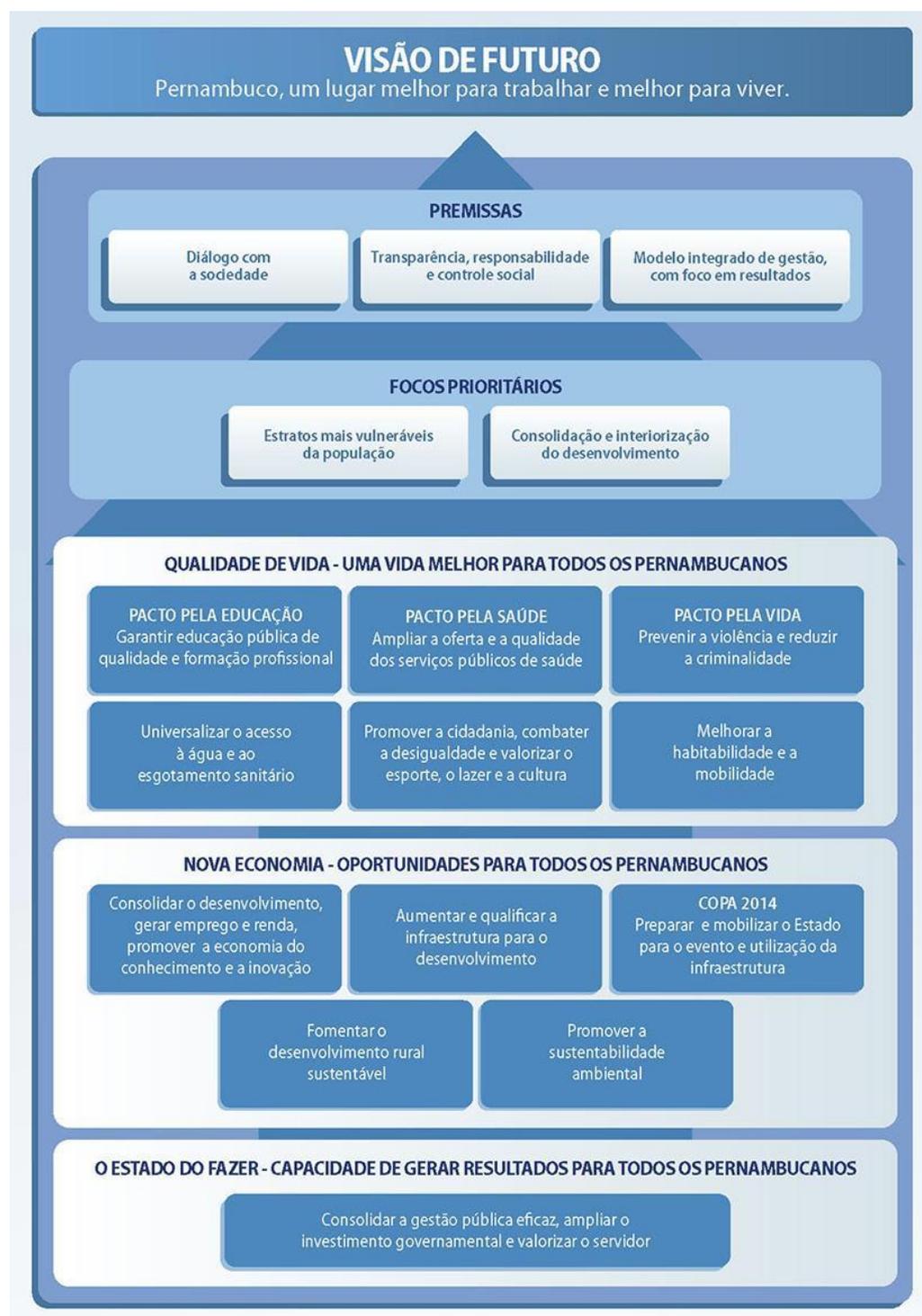
Dessa maneira, quando existe o fracasso, a culpa é da escola, mas quando os resultados são obtidos, decorrem da política implementada pelo governo. Provoca-se uma conveniente separação discursiva entre governo e escola, que além de desresponsabilizar o governo, canaliza a culpa de possíveis fracassos para as escolas e professores como se estes fossem autossuficientes (SILVA, 2013, p. 121-122).

Para o segundo mandato de Eduardo Campos, foi constituído um novo Mapa da Estratégia, agregando também as políticas públicas que ainda estavam em implementação. O referido mapa seguiu a mesma metodologia e lógica utilizada na construção do anterior, passando a ter três perspectivas de ação e doze Objetivos Estratégicos, que, segundo o Relatório Anual de Ação do Governo 2011, estão organizados em torno de uma visão de

futuro renovada, de focos prioritários ampliados e de três premissas orientadoras do planejamento e do monitoramento da ação governamental. Nele, os elementos do Programa de Governo para este mandato, organizados por objetivos estratégicos, estão atrelados a perspectivas que se sucedem de forma articulada.

As novas perspectivas são: Qualidade de vida - Uma vida melhor para todos os pernambucanos: intervenções voltadas para garantir bens e serviços públicos de qualidade a todos os pernambucanos; Nova economia - Oportunidades para todos os pernambucanos: configuração do Modelo de Desenvolvimento Sustentável em implantação, gerando oportunidades de inclusão produtiva e distribuição de renda, ampliando e qualificando os padrões de produtividade e competitividade sistêmica da economia pernambucana; O Estado do Fazer - Capacidade de gerar resultados para todos os pernambucanos: estruturação e profissionalização da administração pública estadual, tornando-a capaz de gerar resultados para a sociedade através da entrega efetiva de bens e serviços. De acordo com o Relatório Anual de Ação do governo 2011, o Mapa da Estratégia orienta a ação do Governo como um todo, sendo base para o desdobramento de Mapas da Estratégia e dos Objetivos Estratégicos. Comunica e dissemina a Estratégia. Reflete O QUE o Governo faz, PARA QUEM faz e COMO faz. Segue o Mapa da Estratégia 2011-2014.

Figura 2 – Mapa da Estratégia 2.



Fonte: Relatório Anual de Ação do Governo 2011 (PERNAMBUCO, 2011, p. 11).

O que tange à educação no estado está incluso na perspectiva da Qualidade de vida, através do Objetivo Estratégico “Pacto pela Educação: garantir educação pública de qualidade e formação profissional”. O propósito dessa política é trabalhar com programas com o foco na melhoria contínua dos indicadores educacionais do Estado, alinhados a um modelo de gestão por resultados e avaliação de desempenho. É tido pelo governo como política pública de

impacto social e é colocado também no âmbito dos temas estratégicos para o desenvolvimento do Estado. De acordo com o Relatório Anual de Ação do Governo (2011, p. 14), “O grande objetivo para o período 2011/2014 é o de continuar elevando a posição de Pernambuco no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais, finais e no Ensino Médio e colocá-lo entre os primeiros do país em percentual de crescimento”. Ou seja, mantém-se o foco nos resultados.

As ações propostas permanecem assim como no primeiro mandato, com a valorização do capital humano norteador das políticas educacionais. No mandato (2011-2014), elabora-se e implementa-se a Política de Formação Continuada, tendo como meta a formação de novos licenciados em Matemática, Física e Química e o reconhecimento da implantação de práticas pedagógicas exitosas. Outra questão importante a ser ressaltada é a rotina de acompanhamento mensal de metas e planos, estabelecida através de monitoramento com o uso de Painel de Avaliação de Resultados. Nos termos de Bernstein, essas novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, “ampliam” o que pode ser controlado na esfera administrativa (BALL, 2005, p.545).

O Pacto pela Educação iniciou acompanhando todos os anos do ensino médio de 300 escolas que, à época, representavam 27% das escolas da rede, assumindo como critérios para a seleção dessas escolas: possuir o ensino médio, ser escola de referência ou ter a meta de se tornar escola de referência até o ano de 2014, escolas técnicas e as escolas que não evoluíram no IDEPE 2010. A meta era que, até 2014, todas as escolas da rede estariam sendo acompanhada pelo Pacto. O Pacto tem como linhas de atuação o fortalecimento das parcerias com os municípios; a transparência das informações; a valorização e capacitação, inicial e continuada, dos profissionais da educação; o reconhecimento do mérito, desempenho, monitoramento e avaliação dos processos e resultados; a construção de práticas pedagógicas inovadoras; a utilização de tecnologias como ferramentas didáticas e pedagógicas (PERNAMBUCO, 2012).

Como assinalado anteriormente, foi estabelecido uma rotina de monitoramento para acompanhar os indicadores de resultados. Esses tem por base uma avaliação bimestral da escola para averiguar as notas dos estudantes nas disciplinas de português e matemática que são validadas por outra avaliação, sendo que essa é semestral e externa com base na Matriz de Referência Curricular de Pernambuco. Para além desse indicador, outros já utilizados pela Secretaria de Educação também são envolvidos no processo, tais como: frequência do estudante e do professor, aulas previstas x aulas dadas, cumprimento dos conteúdos

curriculares, estudantes abaixo da média, participação familiar em reuniões escolares; indicadores estes coletados diretamente no Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação (SIASI) e no Sistema de Monitoramento de Conteúdos (SMC). Na sequência, em substituição ao SIASI, foi instituído o Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE), sistema próprio da SEE/PE (PERNAMBUCO, 2012).

O indicador de resultados proposto, o Índice Pacto pela Educação – IPPE, é calculado com base na média do aluno (média das notas obtidas nas avaliações bimestrais nas disciplinas de português e matemática), no percentual de alunos acima da média (percentual de alunos que obtiveram média bimestral igual ou superior a 6,0 nas disciplinas português e matemática em relação à quantidade de alunos efetivos) e no percentual de cumprimento dos conteúdos curriculares (percentual de conteúdos curriculares ministrados nas disciplinas de português e matemática em relação aos conteúdos previstos para serem ministrados no bimestre). No final do semestre, também é aferido um índice, sendo que as médias são calculadas em relação à avaliação externa referente às mesmas disciplinas e o percentual do cumprimento dos conteúdos curriculares é tratado como 100%, já que a avaliação externa envolve todo o conteúdo das duas disciplinas previstos para serem ministrados no semestre. O Pacto coloca que a prova semestral externa é um dos instrumentos utilizados para aferir os resultados, por meio do qual se pode ver diretamente a evolução do ensino no estado, defendem o instrumento, argumentando que a avaliação permite comparar os resultados dos alunos e, por ser aplicada de forma igualitária para todos, possibilita também observar o desenvolvimento semestral das escolas que compõem cada Gerência Regional de Educação (GRE) (PERNAMBUCO, 2012).

Após os dados expostos, fica evidente que o Pacto pela Educação apresenta a mesma lógica e princípios do Programa de Modernização da Gestão Pública – metas para educação, reforçado pelo modelo de gestão por resultados e pela avaliação de desempenho, o que nos leva a corroborar com Cavalcanti (2011, p. 08), ao afirmar que, pautada pelos princípios expostos, “[...] a política pública apresenta a característica de compensação em detrimento de ações estruturadoras para melhoria dos resultados educacionais, como formação, plano de cargo e carreira, infraestrutura física e pedagógica, necessárias ao processo educativo”.

A forma de utilização dos indicadores e do controle através do monitoramento leva a escola a perder parte, ou quiçá, toda a sua autonomia, permanecendo a lógica de uma autonomia escolar pautada sob o paradigma das políticas neoliberais, subordinada ao critério da produtividade. Apesar de o discurso do governo Eduardo Campos apontar para a construção democrática, a pressão estabelecida através da assinatura do Termo de

Compromisso, o foco nos resultados e o monitoramento, minimizam o espaço e as possibilidades efetivas de pôr em prática a gestão democrática nas escolas. Tomando como referência, mais uma vez, os estudos desenvolvidos por Cavalcanti (2011, p. 08):

Ao contrário do que proclama o Governo, no PMGE/ME o processo participativo aponta para o indício de ser apenas falácia. Até onde foi investigada, a prática da gestão educacional, tem evidenciado autoritarismo na elaboração do planejamento educacional formuladas pelo grupo gestor e entregues às escolas para cumprimento definindo a bonificação como premiação básica para a melhoria do IDEB.

Essa forma de atuação no âmbito da educação reforça as ações dos reformadores empresariais da educação. Para eles, a lógica do mercado e seus princípios deveriam ser a base das reformas educacionais no Brasil (FREITAS, 2012). Ainda de acordo com Freitas, existe uma disputa de agenda entre os educadores profissionais e os reformadores empresariais da educação, para os primeiros, a educação não pode ter na economia seu único determinante. O que está em jogo é o que se entende/defende por uma boa educação/educação de qualidade

[...] para os empresários é saber ler, escrever, contar e algumas competências a mais que estão sendo esperadas na porta da fábrica, medidas em um teste padronizado [...] Para os educadores, isso é apenas uma pequena parte da tarefa. Nota alta não é sinônimo de boa educação (FREITAS, 2014, p. 50).

Em relação às avaliações e testes padronizados, apresentados pelo Pacto como sendo um avanço por possibilitar ver diretamente como está a evolução do ensino e, para, além disso, comparar os resultados entre os alunos e entre as escolas, atrelando os resultados à qualidade da educação, há controvérsia sobre se bons resultados significam boa qualidade/boa educação, conforme visto anteriormente. Outra questão importante a ser observada é o estreitamento curricular resultante dos testes padronizados que enfocam a leitura e matemática, ou seja, o tão anunciado direito à educação se transforma em direito à aprendizagem. Essas políticas têm levado as escolas a preparar os alunos para os testes restringindo o conceito de qualidade da educação e limitando as possibilidades de formação humana (FERNANDES et. al, 2011):

No que tange à qualidade, parece-nos que a avaliação tem sido utilizada como a redentora dos males da educação, transformando-se em um fim em si mesma. Há uma ilusão social de que avaliar os sistemas garante qualidade. Entende-se que aumentar a proficiência dos estudantes nos exames é o

mesmo que elevar a qualidade, sendo esta medida somente por meio de indicadores e dados. Conceito polissêmico tanto do ponto de vista pedagógico, quanto social e político, a qualidade da educação não pode ser compreendida de forma descolada da historicidade do termo, favorecendo uma maneira superficial de entendimento e uso do mesmo.

Assim, entendemos a qualidade na educação como um fenômeno complexo que possui determinações intraescolares (currículo, formação docente, gestão escolar, avaliação da aprendizagem, condições de trabalho, infraestrutura das escolas etc.) e extraescolares (condições de vida da população, capital econômico, cultural e social das famílias dos alunos, entorno social da escola, distribuição de renda, violência, entre outros) (FERNANDES et al, 2011, p. 1).

O projeto de educação pautado na formação de capital humano nomeia o saber elementar e instrumental como conhecimentos virtuosos para serem aprendidos na escola pela classe trabalhadora. A esta visão, contrapõe-se a ideia de uma educação pautada na socialização de acesso a todo o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade e, portanto, passível de ser legitimado como um direito de todos. Para Freitas (2014), é fundamental contestarmos a hipocrisia que defende ser possível estarmos “todos juntos pela educação”, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas.

5. O ORDENAMENTO LEGAL/CURRICULAR, O FORPROF E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE PERNAMBUCO.

Neste capítulo, analisamos a política norteadora das propostas de formação continuada dos professores da educação básica em Pernambuco mediante o exame do ordenamento legal/curricular e das Atas e Documentos do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Pernambuco – FORPROF/PE, instituído em resposta ao Decreto n.6.755/2009, com o propósito de identificarmos as relações estabelecidas entre a política local e a nacional. Como já anunciado na introdução desse trabalho, elaboramos os elementos a serem analisados nos documentos da SEE/PE (ordenamento curricular) e nas leis estaduais referentes à educação (ordenamento legal). Nas leis, analisamos: objetivos e/ou princípios; concepção de formação continuada/termo e/ou conceitos usados; metas/ações/programas; vínculo com outras leis e documentos que tratam, diretamente ou não, de formação continuada de professores, bem como com a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica; impacto/contribuição na construção da política de formação continuada como uma dimensão da valorização dos profissionais da educação. Nas atas do FORPROF/PE, analisamos os seguintes elementos: instituições presentes nas reuniões; pautas/temas recorrentes e dispersas (considerando dispersas as pautas/temas que surgiam esporadicamente); os debates e encaminhamentos feitos nas reuniões. O referido capítulo será dividido em tópicos, para que possamos ter um panorama mais claro do ordenamento legal/curricular, das ações do FORPROF/PE e das contribuições de ambos na construção da política de formação continuada como uma dimensão da valorização dos profissionais da educação.

5.1 – O ordenamento legal/curricular e a perspectiva gerencial de gestão no âmbito da Política de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica de Pernambuco

Para a realização da análise de parte do nosso material empírico, que é o ordenamento legal/curricular (a outra parte são as atas e documentos do FORPROF/PE que serão apresentados no tópico seguinte) que fundamenta a política de formação continuada dos professores da educação básica de Pernambuco no período delimitado para estudo (2009/2014), desenvolvemos a busca, junção e organização das leis, decretos e documentos oficiais que tratam de forma direta ou indireta da política de formação continuada no Estado.

Trilhamos o caminho metodológico por etapas e tomamos como referência as sugestões para construção de uma pesquisa na perspectiva dialética (TRIVIÑOS, 2009, p. 73-74). Os elementos analisados (objetivos e/ou princípios; concepção de formação continuada/termo e/ou conceitos usados; metas/ações/programas; vínculo com outras leis e documentos que tratam, diretamente ou não, de formação continuada de professores, bem como com a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica; impacto/contribuição na construção da política de formação continuada como uma dimensão da valorização dos profissionais da educação) apresentam questões que nos possibilitam responder se a política de formação continuada constituída em Pernambuco neste período contribui na consolidação de uma política de formação continuada como uma dimensão da valorização dos profissionais da educação, que articula formação (inicial e continuada), remuneração, carreira e condições de trabalho (ANFOPE, 2012; CONAE, 2010 e 2014).

Iniciamos pela Lei nº 11.329, de 16 de janeiro de 1996, lei ordinária que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de Pré-escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de Pernambuco. Propomo-nos a analisá-la por estar em vigência e por tratar da formação continuada em seu arcabouço. De forma geral, esta lei tem vínculo com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e, assim como esta, reconhece a educação como direito social básico (Art. 2º). Trata da carreira, do provimento e acesso, da jornada de trabalho, dos direitos, vantagens e deveres, do quadro do magistério público estadual. Faz referência direta à formação continuada quando trata da jornada de trabalho, quando se reporta aos direitos específicos dos ocupantes dos cargos das carreiras do magistério e quando trata da capacitação profissional, ou seja, essa lei compreende a formação continuada atrelada ao plano de cargos e carreira e a percebe como direito do professor. No Título III, da Jornada de Trabalho, no Art. 16, define que a carga horária de professor regente é composta: I - horas-aula em regência de classe e II - horas-aula atividade; § 4º A hora-aula atividade compreende as ações de preparação, acompanhamento e avaliação de prática pedagógica e inclui: a) elaboração de planos de atividades curriculares, provas e correção de trabalhos escolares; b) participação em eventos, reflexão da prática pedagógica, estudos, debates, avaliações, pesquisas e trocas de experiências; c) aprofundamento da formação docente; d) participação em reuniões de pais e mestres e da comunidade escolar; e) atendimento pedagógico a alunos e pais.

No título IV, dos Direitos, Vantagens e Deveres, no Art. 21, além dos direitos previstos nas normas gerais aplicáveis ao servidor público, são direitos específicos dos ocupantes dos cargos das carreiras do magistério: I - perceber remuneração de acordo com o

cargo para o qual foi nomeado, o nível de formação, o tempo de serviço e o regime de trabalho; II - participar de oportunidades de capacitação que auxiliem e estimulem a melhoria do seu desempenho profissional, propiciando a ampliação dos seus conhecimentos; III - dispor, no ambiente de trabalho, de instalações e material didático-pedagógico suficiente e adequado e de informações educacionais e bibliográficas que permitam desempenhar com qualidade suas atribuições; IV - reunir-se no local e horário de trabalho para tratar de assuntos e interesse da educação e da profissão, desde que haja anuência prévia da chefia imediata; V - afastar-se para formação continuada; VI - participar de congressos, seminários, cursos e outros eventos referentes à educação.

Já no Título V, da Capacitação Profissional, Art. 33, será assegurado ao servidor integrante das carreiras do magistério público capacitação permanente e formação continuada na perspectiva de melhoria do seu desempenho profissional; § 2º Os títulos obtidos em cursos de licenciatura plena e em cursos da pós-graduação "*lato sensu*" ou "*stricto sensu*", reconhecidos ou credenciados pelo Poder Público, serão requisitos de progressão vertical; § 3º A produção científica dos professores será objeto de pontuação para fins de progressão e seleção interna, de acordo com regulamentação a ser editada pelo Poder Executivo. No Art. 34. A capacitação em serviço será oferecida a todos os professores, como ação de reflexão e reconstrução coletiva e permanente da prática pedagógica e da atuação técnico pedagógica nas diferentes áreas de intervenção educacional, cultural e esportiva. Como podemos perceber, essa lei, se posta em prática, tem um impacto positivo na construção da política de formação continuada como uma dimensão da valorização dos profissionais da educação por tratar a formação continuada dos profissionais da educação básica atrelada às condições de trabalho e à carreira, salário e remuneração.

Outra lei estadual que também faz referência direta à formação continuada é a Lei nº 12.252, de 08 de julho de 2002, que aprova o Plano Estadual de Educação. De acordo com o documento, esse plano contextualiza o Programa de Educação para Todos, a partir do diagnóstico da realidade educacional do Estado e fixa diretrizes, objetivos e metas para o período 2000-2009, mas aprovado somente em 2002 e em vigência até o ano de 2011. O novo PEE só foi aprovado em 2015. Essa lei tem vínculo com o Plano Nacional de Educação 2001/2009 que tinha sido recém-aprovado, com a LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Aqui nos convém fazer uma ressalva em relação aos propósitos do Programa de Educação para Todos, para que possamos perceber seus reflexos na política educacional em Pernambuco.

O Programa de Educação para Todos, impulsionado pelo BM e pela UNESCO, em que se baseiam as mudanças nas políticas educacionais para a América Latina e Caribe, principalmente a partir dos anos 90, é um programa de educação seletiva para as massas. 'Para as massas', sendo dirigido prioritariamente para a maioria da população, para os pobres, para os que vão exercer, no máximo, trabalho simples, durante toda a vida. 'Seletiva', porque a priorização da educação básica envolve uma restrição às 'necessidades básicas de aprendizagem', pois sua focalização também expressa uma 'desfocalização' em relação aos outros níveis de ensino (MELO, 2004, p. 200).

A questão da formação continuada perpassa diversas temáticas, como a da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio, e é aprofundada ao se abordar a temática da Formação dos Professores da Educação Básica e Valorização do Magistério. Aponta a preocupação com o percentual de docentes que ainda não tinha formação em nível superior, bem como com a questão de elevar a qualidade da formação dos demais docentes, de modo que os alunos sejam formados no perfil delineado a partir da LDB e das diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para a educação básica. Diante dessas questões referentes à formação docente, o PEE aponta que o Estado precisava dar respostas a essas questões e, por conseguinte, faz referência ao Programa para Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO (Programa que teve o financiamento do Banco Mundial/Ministério da Educação, através do Fundescola, e tinha por objetivo formar, no prazo de dois anos, os professores leigos, sem formação em nível médio, ainda existentes no Estado de Pernambuco, e que lecionavam em escolas municipais da zona rural) e ao Programa Especial de Graduação em Pedagogia – PROGRAPE, criado pela Universidade de Pernambuco para ajudar a suprir a demanda de formação em nível superior para os professores em serviço.

Defende a necessidade de formação continuada dos professores, tomando por base os dados do SAEB 1995-1997-1999 que apontam não ter havido melhoras significativas no nível de proficiência em português e matemática e também que os níveis de proficiência dos alunos estavam abaixo da média nacional. Apresenta enquanto diretriz que a formação de professores e a valorização do magistério são elementos essenciais a uma educação básica de qualidade. Atrela a formação continuada à qualidade da educação, dirigida na perspectiva de uma reflexão sobre a prática, os resultados das avaliações e que visem ao desenvolvimento das competências profissionais necessárias para a modernização e atualização do currículo da educação básica nos termos da legislação em vigor e em termos de valorização do magistério. Faz referência a salários condignos e equivalentes ao nível de qualificação e de desempenho docente. Em termos de formação docente, seu foco primordial era que os programas de formação e qualificação de professores e a implantação dos planos de carreira

desempenhassem um papel primordial na elevação dos indicadores de qualidade da educação básica. Por outro lado, presumimos que não deu conta de qualificar os professores todos que estavam atuando sem formação em nível superior, já que foi instituído em 2009 o FORPROF/PE e uma de suas metas era/é justamente, qualificar os professores em serviço que estavam atuando sem formação em nível superior. Aguiar e Scheibe (2010, p. 78) afirmam:

O pressuposto básico é o de que formação e valorização são facetas indissociáveis no processo de profissionalização dos educadores, indispensáveis para a melhoria da escolarização no País. Assim, ao lado da definição de estratégias de políticas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada dos professores e dos outros profissionais que atuam nas escolas, há necessidade de ampliar a melhoria das suas condições de trabalho, para que efetivamente tenhamos uma educação de qualidade.

Em termos de ordenamento curricular, vamos focar nos Parâmetros de Formação Docente, documento curricular do governo do estado publicado em 2014 e elaborado coletivamente por especialistas da secretaria e da Undime. Esse material tem como propósito orientar a formação continuada de professores das redes estadual e municipal, fortalecer o diálogo entre a SEE/PE, as secretarias municipais de Educação e as instituições formadoras de professores, assim como orientar a formação continuada realizada no âmbito das próprias secretarias. Destinado principalmente aos formadores que atuam nas referidas redes públicas de ensino, o documento toma corpo como um guia/apostila para a condução do processo de formação continuada. Os parâmetros de formação docente são divididos em três volumes: 1 – Línguas (Portuguesa, Espanhola e Inglesa), Arte e Educação Física; 2 - Ciências Humanas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia) e 3 - Ciências da Natureza e Matemática (Ciências Naturais, Biologia, Física, Química e Matemática). Está estruturado da seguinte forma: Apresentação – Introdução – Resgate histórico das políticas de formação continuada de docentes – Parâmetros de formação docente (desafios da formação continuada) – Parâmetros de formação docente para cada disciplina. Eles estão atrelados às concepções e temáticas contidas nos Parâmetros Curriculares da Educação Básica de Pernambuco, nos Parâmetros Curriculares na Sala de Aula e nos Padrões e Níveis de Desempenho do Estudante.

O tópico Resgate Histórico das Políticas de Formação Continuada de Docentes reconstrói o desenvolvimento das políticas de formação no estado do período de 1987 aos dias atuais, tomando como referência documentos que abordam a formação direcionada aos

professores e os documentos de orientação para nortear a prática pedagógica do professor. Tais documentos estão referenciados em um estudo sobre as políticas educacionais do Estado de Pernambuco (a partir do 2º Governo de Miguel Arraes (1987-1990), e do Governo Jarbas Vasconcelos (1999-2006)), organizado por Maria da Graças Corrêa de Oliveira e outros (OLIVEIRA, 2006). O referido tópico toma como referência também documentos elaborados durante os governos citados e considera, outrossim, experiências profissionais de quem, como professor ou como especialista, acompanhou as propostas educacionais encaminhadas pela Secretaria Estadual de Educação e chega à gestão de Eduardo Campos, que é o nosso foco. O documento relata que, a partir de 2007, houve uma grande ênfase na política de formação continuada do professor, proporcionando momentos de formação tanto dentro como fora do espaço escolar e que foram oferecidas oportunidades de participação em Cursos de Atualização e Especialização em diversas áreas do conhecimento, em convênio com instituições públicas e privadas de ensino superior localizadas no território estadual, bem como em eventos científicos, tais como congressos, conferências, etc (PERNAMBUCO, 2014).

Trata da reconfiguração do documento Base Curricular Comum – BCC/PE (sua construção iniciou-se em 2004, mas só em 2007 foi revista, impressa e socializada com os profissionais da educação), envolvendo mais diretamente os professores de língua portuguesa e matemática. Fala da necessidade de estreitar a articulação da BCC/PE com a prática educacional de forma que a mesma integre as políticas públicas de gestão das redes e também as iniciativas de formação continuada de professores. Aponta a construção das Orientações Teórico- Metodológicas - OTM (2008) como uma continuidade de construção e publicação de documentos e afirma que as OTM são vistas como referenciais estruturadores da prática de ensino das disciplinas. Identifica a produção de uma coletânea de cadernos temáticos com orientações pedagógicas, elaborados pela SEE/PE e tida como novo instrumento a ser utilizado para a formação continuada dos professores na rede estadual. Em 2012, produziram o Caderno de Orientações Pedagógicas para a Educação em Direitos Humanos e em 2013 o Caderno de Orientações Pedagógicas para a Educação Ambiental.

O que é reforçado durante todo o documento é a articulação, apontada como grande inovação dos Parâmetros para a Educação Básica no Estado de Pernambuco, entre os Parâmetros Curriculares (o que ensinar), os Parâmetros na Sala de Aula (como ensinar), os Padrões e Níveis de Desempenho do Estudante das disciplinas de português e matemática e os Parâmetros de Formação Docente. Importante trazer à tona que esses documentos curriculares foram construídos e publicados em parceria com a Undime e a Universidade Federal de Juiz

de Fora, através do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), que também é responsável pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE, responsável por avaliar os estudantes nas disciplinas de português (leitura e escrita) e matemática, através de avaliação em larga escala com o foco nos resultados. Vale ressaltar que, diferentemente do que ocorrera em relação às orientações curriculares dos governos anteriores, que buscaram apoio nas universidades locais, em especial, as universidades federais, a Secretaria de Educação e o governo estadual ao longo do período aqui estudado, tiveram no CAED, órgão de universidade federal situada em Minas Gerais, um parceiro estratégico na implementação da referida Base, como também no modelo de avaliação implantado.

A parte que trata dos desafios da formação continuada inicia retomando a afirmação do princípio defendido em todos os documentos: o direito de aprender. No documento, afirma-se que “A atual concepção de formação de professores rompe com a orientação tradicional que apontava, em primeiro lugar, ensinar ou instruir e indica o que o estudante deverá ser capaz de fazer, graças ao processo de aprendizagem. É o direito de aprender [...]” (PERNAMBUCO, 2014, p. 29). Outro ponto importante a ser ressaltado é a afirmação de que “A escolha da expressão ‘Expectativas de Aprendizagem’ está relacionada diretamente com uma concepção de educação e, portanto, de currículo”, à medida que, no processo educativo, “[...] o estudante e a aprendizagem passam a ser o centro do trabalho pedagógico. Isso significa que mais importante do que ensinar é fazer aprender” (PERNAMBUCO, 2014, p. 31).

No documento Parâmetros Curriculares, publicado em 2012, encontramos a compreensão do termo “expectativas de aprendizagem”. Explica-se que o termo surgiu como resultado de acordos entre as partes envolvidas na construção do documento e que o currículo – *stricto sensu*, foi tomado como sendo um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências, traduzidos em expectativa de aprendizagem. Nessa mesma linha de compreensão, afirma-se que a função da escola é educar para o desenvolvimento das potencialidades individuais com vistas à formação de cidadãos lúcidos, solidários, participativos, criativos e abertos ao diálogo. Aponta que essa posição também está ligada à educação em sintonia com o mundo do trabalho, adequada às novas exigências que determinam um novo perfil de trabalhador e tem essa questão enquanto uma perspectiva do referido documento. Por fim, afirma que “A função da escola é, portanto, também, no entendimento destes parâmetros, ensinar a todos a aprender. **É preciso garantir a todos o direito de aprender**” (PERNAMBUCO, 2012, p. 55, grifos do autor).

Essa concepção de educação se preocupa em desenvolver nos alunos as competências e habilidades necessárias ao mundo do trabalho, traduzida nos documentos curriculares da SEE/PE como expectativa de aprendizagem e direito de aprender, com foco nos índices e nas avaliações externas padronizadas, tanto a nacional quanto a estadual, que podem promover o reducionismo do currículo e das práticas pedagógicas. Nesse sentido, tal concepção norteia a formação continuada na perspectiva de “instruir” os professores, para dar conta dessas demandas e reforça a proposição das políticas educacionais na ótica da Teoria do Capital Humano (FRIGOTTO, 2006). , ou seja, a educação está sendo moldada para atender às novas demandas de reprodução do capital oriundas dos novos padrões de acumulação e, assim, rejuvenescendo pressupostos da Teoria do Capital Humano com novos conceitos tais como: competência, habilidades, empregabilidade e com uma linguagem adaptada as demandas do mercado (FRIGOTTO, 2006, p.59). De acordo com Lima (2012),

O deslocamento, já assinalado, da *educação* para a *aprendizagem* nos discursos políticos à escala internacional, bem como a centralidade atribuída à aprendizagem individual orientada para a obtenção de ganhos econômicos e de produtividade (“Aprender para Ganhar”), correspondem a uma mudança de paradigma nas relações entre o Estado e a educação, conferindo novo protagonismo à sociedade civil, ao mercado e ao próprio indivíduo enquanto primeiro, e maior, responsável pela sua “biografia de aprendizagem”. Tais mudanças foram operadas em termos políticos mas, simultaneamente, evidenciaram uma capacidade inédita para se legitimarem em termos pedagógicos [...] (LIMA, 2012, p. 94, grifos do autor).

De fato, é esta perspectiva encontrada no documento Parâmetro Curricular, que, como já vimos, perpassa todos os outros documentos curriculares da SEE/PE, inclusive o Parâmetro de Formação Docente, e expressa a concepção de educação e de formação continuada da política educacional do Estado de Pernambuco, orientada pela perspectiva gerencialista da política e gestão da educação (CABRAL NETO, 2009). Essa perspectiva prioriza os exames de qualificação em larga escala, desempenho docente com incentivo às premiações para os que atingirem as metas estabelecidas, com foco na gestão por resultados e avaliação por desempenho.

Para cada uma destas visões de mundo, há uma organização pedagógica do trabalho da escola diferente a ser pensada: uma delas, a dos reformadores, aposta na adaptação da escola a novos paradigmas de exclusão e de subordinação; a outra, defendida por grande número de educadores progressistas, aposta na transformação social e para tal, não propõe mera adaptação, mas sim a mobilização da escola para a construção de alternativas sociais; para o desenvolvimento da solidariedade e não da competição e da

concorrência; para a valorização da auto-organização do estudante e do trabalho coletivo; bem como o respeito à diversidade cultural e não a padronização da cultura escolar.

As consequências mais diretas destas ideologias ou visões de mundo, atingem exatamente a própria constituição da *matriz formativa* que orientará a organização do trabalho pedagógico e a escolha dos “direitos de aprendizagem”. Projetos diferentes, direitos diferentes. Portanto, há exigências e escolhas anteriores a serem debatidas, já que a matriz escolhida tem efeito sobre *a amplitude das aprendizagens incluídas e que serão consideradas “direitos”*. (FREITAS, 2014b, p. 1107, grifos do autor).

Essa compreensão/concepção de educação defendida nos Parâmetros Curriculares é reafirmada nos Parâmetros de Formação Docente, a partir, também, das diretrizes gerais que orientam o processo de formação continuada dos professores da rede pública de ensino, quando focam na perspectiva de trabalhar com os professores, basicamente, os documentos que compõem os Parâmetros Curriculares como base para desenvolvimento das aulas:

- ▶ Promover o conhecimento sobre os Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco, considerando a permanente articulação entre Parâmetros Curriculares, Parâmetros na Sala de Aula e Padrões de Desempenho dos Estudantes;
- ▶ Promover o conhecimento dos Parâmetros Curriculares, considerando os seus fundamentos teóricos, os aspectos conceituais, bem como os vários desdobramentos decorrentes de sua implementação em cada componente curricular e no contexto do projeto político-pedagógico da escola;
- ▶ Promover o conhecimento sobre os Parâmetros na Sala de Aula, como sugestões importantes para a prática pedagógica no dia a dia da escola;
- ▶ Promover o conhecimento sobre os Padrões de Desempenho dos estudantes. Os docentes devem se apropriar dos métodos utilizados para se chegar ao estabelecimento dos Padrões, bem como dos resultados obtidos. Essa apropriação pode contribuir para que o processo de avaliação por meio dos Padrões de Desempenho seja um instrumento fundamental para a revisão das práticas pedagógicas;
- ▶ Desenvolver a concepção de trabalho docente coletivo com maior interação entre os profissionais da educação;
- ▶ Estimular a participação dos docentes no planejamento e no desenvolvimento de sua formação continuada;
- ▶ Promover o uso da tecnologia para criar espaços diferenciados e democráticos de formação;
- ▶ Promover o acesso dos docentes ao mundo da cultura como parte integrante da formação continuada (PERNAMBUCO, 2014, p. 37-38).

O documento curricular ressalta inclusive os materiais a serem trabalhados na formação continuada dos professores, são eles: os textos dos Parâmetros Curriculares, Parâmetros em Sala de Aula, resultados dos Padrões de Desempenho dos Estudantes e outros trabalhos considerados essenciais para a formação dos professores, mantendo sempre articulado os mecanismos (avaliação externa, padrões de desempenho, proposta curricular e

formação docente continuada). Na condição de instrumento, os Parâmetro de Formação Docente destacam o uso das TIC's e define que se trabalhe, nas formações continuadas, os conteúdos específicos da área e também eixos temáticos: I. Educação em Direitos Humanos; II. Direitos civis e papel das instituições no Estado de Direito Democrático; III. A escola como instituição social; IV. Avaliação da aprendizagem e inclusão; V. A prática docente e o projeto político-pedagógico (PPP) da escola; VI. O sistema educacional brasileiro e o trabalho docente. Ao mesmo tempo em que aponta relevantes eixos temáticos para serem trabalhados na formação continuada que possibilitam ao professor repensar criticamente a sua prática pedagógica, no tópico referente as diretrizes, atrela esse momento aos conteúdos/conhecimentos dos parâmetros curriculares, de sala de aula, de desempenho estudantil, ou seja, a proposta curricular, avaliação externa e padrões de desempenho atrelado à gestão por resultados.

Ao considerar como critério de qualidade o desempenho dos alunos nos exames de português e matemática, ignoram-se outras dimensões fundamentais do processo educativo que devem ser desenvolvidas nas crianças e jovens. Mas, além disso, ao atribuir a ênfase aos resultados dos testes, é empobrecida a atividade docente, reduzindo-a ao treinamento e à perseguição de um foco mensurável. Perde-se aí a dimensão colaborativa e coletiva do trabalho docente [...] (OLIVEIRA, 2014, p. 456).

O Parâmetro de Formação Docente trata a formação continuada como instrumento para repensar a prática pedagógica permanentemente, tendo como **eixo norteador o direito à aprendizagem** e apontando que a necessidade de uma política de formação continuada é essencial para garantir que o currículo formal se transforme em currículo real, sendo assumido no cotidiano pedagógico das unidades escolares (PERNAMBUCO, 2014) e, reafirma o propósito do referido documento curricular, “[...] espera-se que através desse instrumento de apoio, os formadores e educadores possam ampliar o diálogo, favorecendo uma maior apropriação, articulação e aplicação dos parâmetros em suas diversas dimensões, dentro e fora do âmbito escolar” (PERNAMBUCO, 2014, p. 12). A escola é retomada como espaço onde pode também ocorrer a formação continuada, como podemos perceber nessa passagem do texto: “A escola, enquanto lócus privilegiado onde ocorre o processo educativo, é também o espaço onde deve acontecer a formação continuada dos docentes. Trata-se, portanto, de uma formação contínua em serviço, que envolve o projeto político-pedagógico da escola, com ênfase no trabalho coletivo dos docentes” (PERNAMBUCO, 2014, p. 33).

Concordamos com a percepção de que a escola também possa ser espaço de formação continuada dos docentes sob a condição de que atrele a formação a condições políticas e de gestão que favoreçam a formação de um professor/educador com plena “compreensão da realidade de seu tempo, com a consciência crítica que lhe permite interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 1999, p. 30) e não atrelada a necessidades e demandas para atingir apenas os índices educacionais pautados pelos Parâmetros Curriculares e, de forma geral, pela Política Educacional em Pernambuco, que nos últimos anos vem assumindo, de modo crescente, políticas de cunho gerencialista com foco nos resultados.

Para finalizar, o documento em tela aborda o sistema de monitoramento e avaliação da formação continuada e, mais uma vez, reforça que o processo de formação continuada deve garantir que os professores se apropriem dos documentos (Parâmetros Curriculares, Parâmetros de Sala de Aula e Padrões de Desempenho) de forma integrada e justifica o sistema de monitoramento e avaliação como forma de garantir o êxito do processo. Assim, afirmam que “o monitoramento e a avaliação sobre a implantação dessas políticas na(s) rede(s) de ensino permitem que diagnósticos sejam construídos, contribuindo para a qualidade do processo educativo” (PERNAMBUCO, 2014, p. 42). Os objetivos do Sistema de Monitoramento e Avaliação são: 1- Acompanhar e monitorar o planejamento e a execução do processo de formação continuada dos docentes; 2- Avaliar o desempenho dos docentes nesse processo; 3 - Acompanhar, monitorar e avaliar a implantação das políticas que integram os Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco: Parâmetros Curriculares, Parâmetros na Sala de Aula e Padrões de Desempenho dos Estudantes (PERNAMBUCO, 2014).

A forma como estão postos, no Parâmetro de Formação Docente, as diretrizes, a organização e os objetivos do sistema de monitoramento e avaliação da formação continuada, sempre reafirma o foco na articulação entre os demais documentos que compõem os Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco (Parâmetros Curriculares, Parâmetros na Sala de Aula e Padrões de Desempenho dos Estudantes). Nesse sentido, uma de suas diretrizes é a necessidade de que, durante a formação continuada o professor se aproprie dos fundamentos teóricos e dos aspectos conceituais que embasam tal concepção de educação e de formação continuada defendidas nos parâmetros. Traça, por outro lado, como viés para a política de formação continuada, a perspectiva de padronização da organização do trabalho pedagógico dos professores e de apostilamento dos conteúdos e metodologias focados nos conteúdos cobrados nas avaliações em larga escala, desprezando outras dimensões do saber humano, necessárias e indispensáveis à vida em sociedade.

De acordo com Freitas (2014b, p. 1102),

O controle gerencial verticalizado nas escolas, o apostilamento e o planejamento “passo a passo” fazem com que seja desnecessária uma grande preparação profissional, bastando que professores improvisados treinados em seguir apostilas e obedecer sejam suficientes para os novos propósitos.

Contrários a essa concepção posta no Parâmetro de Formação Docente, concordamos com Aguiar e Scheibe (2010, p. 84) quando afirmam que

A especificidade do trabalho escolar requer a articulação entre teoria e prática (ação/reflexão/ação), necessária para contemplar as exigências da realidade escolar e da sala de aula no processo mais amplo de profissionalização dos professores. Na continuidade do seu trabalho, os profissionais da educação necessitam, cada vez mais, referenciar-se na teoria como condição para o seu aperfeiçoamento na prática. As mudanças que ocorrem na sociedade, os avanços no campo do conhecimento, as novas tecnologias e as linguagens midiáticas, que cada vez mais se incorporam aos processos pedagógicos, são um imperativo constante para novas aprendizagens por parte dos profissionais da escola.

Um debate bastante pertinente, no âmbito das políticas educacionais, perpassa os documentos que compõem os Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco: a qualidade da educação. Pelo que observamos na análise dos documentos, apesar de constar que seu objetivo é contribuir com a qualidade da educação no estado, proporcionando uma formação de qualidade, pautada na educação que garanta o desenvolvimento integral do ser humano (PERNAMBUCO, 2012), a concepção de qualidade defendida condiz com a defendida pelos reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2014), pautada pela política e gestão por resultados, para atender ao mercado. Em outras palavras uma concepção divergente da defendida pelos educadores que “querem uma educação de qualidade social, voltada para os valores, para a formação humana ampla [...]” (FREITAS, 2014, p. 51).

Ainda de acordo com Freitas,

O proclamado direito à educação vira direito à aprendizagem e nos limites da escola, para em seguida virar direito ao básico, limitado à aprendizagem de leitura e matemática. Transmutado em direito à aprendizagem, ficam igualmente de fora todas as outras dimensões da formação que não seja a cognitiva, privilegiadamente leitura e matemática, e as demais disciplinas e áreas de formação assumem formas aligeiradas (por exemplo, projetos, áreas) onde o conteúdo é secundarizado para que o aluno possa focar na aprendizagem de leitura e matemática, ou seja, as disciplinas que caem nas provas. As práticas escolares não valorizam as artes, a afetividade, o desenvolvimento do corpo, da criatividade entre outros aspectos que

favorecem exatamente os processos de criação que são básicos para a implementação de inovações (FREITAS, 2014, p. 54-55).

Além disso, os documentos omitem o antagonismo de classe presente na sociedade capitalista. Consequentemente, as disparidades sociais presentes nos municípios do Estado de Pernambuco, onde estão localizada as escolas da rede estadual de ensino, são tratadas como “simples” diferenças regionais. Essa problemática também faz parte da política de responsabilização e meritocracia que tem dado base às políticas educacionais em Pernambuco. Podemos confirmar esse fato nas palavras de Freitas (2012, p.383) quando ele fala da meritocracia e diz que:

Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados.

Para além das questões estabelecidas nos documentos e leis já citados, foi estabelecido através da Portaria n.577 de 21 de janeiro de 2013, as horas-aula atividade na proporção que estabelece a Lei do Piso Nacional, ficando: I - 30 (trinta) horas-aula para os professores com carga horária mensal de 200 (duzentas) horas-aula, e, II – 20 (vinte) horas-aula para os professores com carga horária mensal de 150 (cento e cinquenta) horas- aula. Vale observar que a Lei do Piso foi aprovada em 2008 e, somente cinco anos depois, foi instituída a hora-aula atividade na rede estadual de ensino de Pernambuco.

No mesmo ano, foi instituído um ato administrativo, a Instrução Normativa n. 03/2013 no Diário Oficial de 13 de junho de 2013 que dispõe sobre as horas-aula atividade destinadas à formação continuada nas Escolas da Rede Estadual de Ensino a partir do ano letivo de 2014. O art. 2º diz que são ações previstas para aula-atividade: I - preparação, acompanhamento e avaliação de práticas pedagógicas; II - estudo, debates, trocas de experiências e aprofundamento da formação docente; III- participação em eventos, reflexão da prática pedagógica, estudos, debates, avaliações, pesquisas e trocas de experiências; IV- aprofundamento da formação docente; V- participação em reuniões de pais e mestres e da comunidade escolar; VI- atendimento pedagógico a alunos e pais. De acordo com a instrução normativa, a formação continuada pode acontecer no âmbito escolar e extraescolar (essa precisa ser validada pela escola ou GRE).

O Art. 4º trata da formação continuada realizada no âmbito escolar e a Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação - SEDE orienta as seguintes ações formativas: I - construção de sequências didáticas, projetos e jornadas pedagógicas para abordagem dos conteúdos propostos para as áreas de conhecimento; II - construção coletiva de intervenção pedagógica para reforço e apoio aos estudantes que se encontram com rendimento abaixo da média; III - discussão coletiva e planejamento de avaliações conjuntas, quando possível, para atendimento às diversas áreas do conhecimento; IV - criação de grupos de discussão acerca dos resultados das avaliações de larga escala no âmbito estadual e nacional; V - realização de seminários, palestras, rodas de diálogo e atividades afins para atualização docente nas diversas áreas de conhecimento; VI - planejamento coletivo de atividades a partir dos resultados obtidos após a aplicação dos instrumentos de acompanhamento pedagógico. No Art. 6º, parágrafo único, afirma-se que, no planejamento escolar bimestral das horas-aula atividade destinadas à formação continuada, deve constar também as formações realizadas pela SEE/PE ou GRE.

Esses dois ordenamentos legais, na nossa avaliação, apresentam uma compreensão de formação continuada entendida como direito do professor e dever do Estado. Se postos em prática, contribuiriam positivamente para a materialização de uma política de valorização dos profissionais da educação, tendo a formação continuada como uma das suas dimensões. Corroboramos com a posição de Aguiar e Scheibe (2010, p. 86-87),

As proposições de melhoria da formação, embora fundamentais para a valorização dos profissionais da educação, pouco significado terão se não vierem acompanhadas de uma política mais ampla de valorização e desenvolvimento profissional.

No debate em torno da política de formação continuada, também é posta a necessidade de os professores terem acesso à formação continuada em nível de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (CONAE, 2010 e 2014; ANFOPE, 2012). Em Pernambuco, no ano de 2013, foi também instituído o Decreto n. 40.200, em 13 de dezembro, que regulamenta a participação dos servidores efetivos, civis e militares, e empregados públicos em cursos de extensão e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, bem como a concessão de custeio para financiamento de suas mensalidades, no âmbito do Poder Executivo Estadual. Deparamo-nos, no referido decreto, com duas questões pertinentes à nossa reflexão.

A primeira faz referência ao seu Art. 1º, parágrafo único, em que se afirma que “A participação nos cursos previstos no caput [cursos de extensão e de pós-graduação *lato* e

stricto sensu] deve ocorrer por iniciativa do servidor [...]”. Concordamos que a iniciativa do servidor seja pertinente, contudo, ressaltamos que, se ela estiver compondo uma organização/planejamento coletivo a partir do projeto político pedagógico construído pelos sujeitos sociais coletivos (BRZEZINSKI, 2014), membros da escola e levar em consideração as necessidades de formação continuada no âmbito coletivo e não individual, intensificar-se-ia a contribuição para consolidação de uma política de formação continuada atrelada à valorização profissional e, conseqüentemente, a possibilidade para que a iniciativa individual aconteça também.

Mas, pelo que percebermos nos documentos/ordenamentos curriculares e ordenamento legal analisados, a rede de ensino estadual de Pernambuco não apresentava efetivamente, nem mesmo no PEE 2002, essa preocupação de forma articulada, deixando, assim, a busca de formação continuada em nível de pós-graduação a cargo da iniciativa individual. Podemos dizer que houve um avanço no PEE 2015 que acompanha o PNE 2014, uma vez que estabelece como uma de suas metas (16), formar, em nível de pós-graduação, 37,4% dos professores da educação básica até o último ano de vigência deste Plano Estadual de Educação – PEE apesar de o PNE 2014 se propor a formar 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência deste último. Para termos ciência, no ano de 2014, o total de professores na rede estadual era de 69.134, desses 24.517 (35,5%) efetivos em atividade, 17.853 (25,8%) temporários/contratados e 26.764 (38,7%) aposentados. Docentes por níveis de formação acadêmica – 1,31% com Magistério, 23,32% com Licenciatura Plena, 69,92% com Especialização, 3,42% com Mestrado e apenas 0,35% com Doutorado²². Pontuamos como avanço a meta 16 do PEE 2015 por avaliarmos que a formação continuada precisa ser tratada como política pública e, portanto, direito dos professores e dever do Estado. No caso de Pernambuco, mesmo tendo um percentual significativo de professores com especialização, é preciso avançar no percentual de professores com formação em pós-graduação *stricto sensu*.

É oportuno destacar que a inscrição dessas metas no PPE/PE, deveu-se, sobretudo, ao trabalho realizado pelo Fórum Estadual de Educação de Pernambuco, vinculado ao Fórum Nacional de Educação, que a partir das contribuições das entidades que o compõe e das propostas dos municípios congregados pela UNDIME estadual, apresentou e sistematizou as proposições para o referido Plano em um dinâmico processo participativo que culminou na realização de um seminário estadual. Contudo, o processo de construção de forma

²² Levantamento realizado pela SEE entregue a Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco (ALEPE) – Relatório 2014 – Lei de Responsabilidade Educacional, contendo os dados da educação do estado no ano de 2014.

participativa foi interrompido, na etapa conclusiva, pelo governo estadual, tendo sido enviado o documento final do PEE para o Conselho Estadual de Educação e, posteriormente, para a Assembleia Legislativa de Pernambuco (ALEPE), fato que motivou Nota Pública divulgada pelo Comitê Pernambucano da Campanha Nacional pelo Direito à Educação²³.

A segunda questão está relacionada à forma e período de afastamento. No Art. 14º, afirma-se que o afastamento deve ser parcial ou integral, a depender da coincidência de até 50% ou mais, do horário do curso com o horário de trabalho efetivo do interessado. Tanto o horário de trabalho quanto o do curso devem ser devidamente comprovados por declaração do superior hierárquico imediato e da Instituição de Ensino. No caso da instituição de ensino, a documentação deve informar os períodos e horários das disciplinas, especificando a modalidade, presencial ou à distância, local de realização e atividades a serem desenvolvidas, objetivos e metodologia. Uma ressalva preocupante consta no § 2º, que trata do afastamento no período de elaboração da dissertação ou tese. Esse parágrafo estabelece que o afastamento será concedido de forma parcial, fixado em 50% (cinquenta por cento) da carga horária de trabalho do interessado e, somente quando comprovada a necessidade de dedicação exclusiva ao curso, mediante documentação idônea fornecida pela Instituição de Ensino, justificada pelo exercício e local das atividades a serem desenvolvidas, haverá a possibilidade de continuar e/ou conseguir o afastamento em 100%.

Esse fato, possivelmente, dificulta a participação efetiva do servidor/professor num curso de mestrado ou doutorado, visto que o momento da escrita e sistematização dos dados da pesquisa exige dedicação integral, bem como o curso como um todo, pois suas atividades não se restringem a participar “só” das aulas, mas também participar de eventos científicos, de grupos de pesquisa, momentos de orientação, dentre outras atividades, para que se possa alcançar uma formação de qualidade social com retorno social. Pelo que consta no decreto, o trâmite burocrático do processo de solicitação de afastamento não é “simples”, aparenta ser difícil e demorado, o que já desestimula o servidor/professor e para complementar, a tabela salarial não apresenta muito incentivo ante à baixa diferença salarial entre os níveis de formação profissional.

²³ Cf. Nota Pública – Polêmica na construção do Plano Estadual de Educação de Pernambuco. Disponível em: <http://quersaberpolitica.com.br/2016/2015/06/05/polemica-na-construcao-do-plano-estadual-de-educacao-de-pernambuco/> Acesso: 2/7/2017.

Em termos de remuneração média inicial dos profissionais por nível de instrução, referente a janeiro de 2017 e para profissionais que têm 200 horas/aula²⁴: Magistério – R\$ 2.135,60; Licenciatura Plena – R\$ 2.135,60; Especialização – R\$ 2.413,23; Mestrado - R\$ 2.751,08 e Doutorado – R\$ 3.163,74. Em termos de formação continuada atrelada à valorização profissional, uma questão fica evidente, a diferença salarial de um professor com nível de instrução de especialização para um com nível de instrução de mestrado ou doutorado é praticamente insignificante se compararmos com outras profissões que exigem o mesmo nível de formação acadêmica, o que provavelmente não motive os professores a se proporem a uma formação acadêmica em nível de pós-graduação *stricto sensu* e, mais ainda, se se levar em consideração as dificuldades enfrentadas na rede de ensino, como já relatado anteriormente, para conseguir dar conta de acompanhar uma formação.

Relevante é refletirmos que há certo descompasso entre a concepção de educação e de formação continuada posto no ordenamento legal estadual e nacional analisados neste estudo (concepções estas que contribuem para uma possível efetivação da valorização profissional, articulando-se com condições dignas de trabalho, salário, carreira e formação inicial e continuada) e o que é defendido no ordenamento curricular pautado nos documentos curriculares que compõem os Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco, dentre eles, o Parâmetro de Formação Docente, que tem seu foco nos resultados e índices educacionais. Não podemos perder de vista que há também um descompasso entre o proposto e o efetivado em termos do ordenamento legal.

Nas sociedades modernas e contemporâneas, organizadas sob governos nacionais, a educação é objeto de políticas públicas explícitas, traçadas ao sabor dos conflitos políticos presentes em cada tempo e lugar e nem sempre implementadas tal como definidas por essas políticas, o que significa que a gestão educacional é um processo que combina a busca dos objetivos pactuados e explicitados em políticas públicas governamentais e outros objetivos que entram em conflitos com aqueles, a partir da ação de diversos segmentos sociais, representados ou não nos governos (PIRES, 2005, p. 109).

O ordenamento curricular está pautado pela política de responsabilização que agrega a meritocracia e o gerencialismo, com foco nas avaliações externas, nos índices educacionais e na distribuição de bônus, sem relação direta com a valorização profissional, ligada à teoria do capital humano, essa pautada no indivíduo e não no coletivo, trasvestida de defesa do direito a

²⁴ Dados informados pelo SINTEPE, disponível em: <http://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/campanhas/salarial-2013/4460-tabela-salarial-2016->

aprender. Nesse contexto da política de formação continuada apresentado nos Parâmetros de Formação Docente, a política de formação continuada de professores passa a ser desvinculada de um contexto mais amplo de formação humana e valorização profissional, causando, inclusive, uma desvalorização dos professores.

De forma geral, podemos apontar que os documentos que compõem os Parâmetros Curriculares da Educação Básica de Pernambuco acompanham a lógica da política gerencialista focada nos resultados, como propagado nas diretrizes e princípios do Programa Pacto pela Educação. As linhas definidas nos documentos reforçam a proposição de que as políticas educacionais estão sendo norteadas pela valorização do capital humano, preocupando-se em desenvolver as competências e habilidades necessárias para dar conta das demandas do mercado, com foco nos índices e, conseqüentemente, nas avaliações externas/teste padronizado. Desse modo, tal política causa o estreitamento do currículo e das práticas pedagógicas. Na nossa avaliação os Parâmetros Curriculares (o que ensinar) e os Parâmetros na Sala de Aula (como ensinar) se aproximam muito da lógica de apostilamento dos materiais didáticos, tão condenados pelos educadores.

De acordo com Freitas (2014b, p. 1102-1103),

As visões alternativas de organização do trabalho pedagógico no interior da escola vão ficando cada vez mais sem espaço para se manifestar ante o peso avassalador das avaliações externas, consultorias e materiais pré-fabricados que engessam a atividade da escola e se associam a processos de mediação internos, ancorados em uma gestão verticalizada e que funcionam como transmissores daquelas funções sociais de exclusão e subordinação, através de microações que redefinem as relações entre os atores escolares, controlando os objetivos, os conteúdos e os métodos de ensino. Qualquer ação fora do esperado pode comprometer a nota da escola e/ou o bônus de final de ano.

Para além dos documentos curriculares que tratam diretamente da educação, buscamos os Relatórios Anuais de Governo de 2009/2014, por considerarmos importante analisá-los, pois neles são colocadas as prioridades do ano e apresentados os principais resultados, decorrentes das prioridades definidas no Plano Plurianual, executados e em execução pelos órgãos do Poder Executivo. É um documento/relatório que atende aos preceitos constitucionais, dispostos no artigo 37, inciso XXI da Constituição do Estado de Pernambuco e à Lei nº 13.306, de 01 de outubro 2007, Lei do PPA 2008-2011, revisada pela Lei nº 13.680, de 10 de dezembro de 2008, que tem como propósito a prestação de contas das ações do Governo à Assembleia Legislativa e ao cidadão pernambucano. De acordo com o documento, esses relatórios, na forma em que são estruturados, avaliam anualmente, em torno dos eixos

da eficiência, eficácia e efetividade, as ações e iniciativas implementadas pelo Governo, a partir do diagnóstico, do planejamento e da execução, componentes básicos do Ciclo de Gestão de Políticas Públicas operacionalizado no Estado desde 2008, oriundos da implantação do Modelo Integrado de Gestão Todos por Pernambuco, oficialmente instituído pela Lei Complementar nº 141, de 03 de setembro de 2009.

Ao analisar esses relatórios, percebemos que poderíamos usá-los como fontes, para identificar algumas ações do governo referentes à política de formação continuada. Para tanto, fizemos um recorte da parte que trata especificamente de formação continuada.

QUADRO 5. Relatórios Anuais do Governo de 2009/2014 – ações referentes à política de formação continuada

Ano do relatório	Ações do governo referente à política de formação continuada
2009	Foram disponibilizadas 3.774 vagas em cursos superiores de licenciaturas em quatro universidades públicas do estado aos professores da rede estadual que lecionam disciplinas sem formação na área ou sem formação em nível superior.
2010	Repete o que foi dito em 2009.
2011	Não faz menção à formação continuada de professores.
2012	<p>Afirmam ter realizado cursos de língua inglesa e espanhola em parceria com a UFPE, ANPED e com os consulados americano e espanhol. Os cursos foram ministrados para 250 professores da rede estadual lotados nas GRE's de Garanhuns, Petrolina, Salgueiro, Nazaré, Metro Sul e Caruaru. Não faz referência às demais GRE's.</p> <p>Outra qualificação que consta no relatório de 2012 é intitulada “Qualificação Permanente dos Profissionais de Educação”. No relatório, consta que a mesma está alinhada com o projeto Educação Integral do Programa Pacto pela Educação, cujo propósito é capacitar profissionais para o uso de <i>softwares</i> educativos em três dimensões e realidade virtual nas escolas. Conforme o relatório, participaram dessa capacitação 160 professores do Ensino Médio e a iniciativa, com aporte total de R\$ 9 milhões, é um dos primeiros passos para cursos de capacitação em tecnologia 3D, que deverão chegar a 300 escolas até 2013.</p>
2013	<p>Diz o mesmo que o relatório de 2012 em relação à formação em curso de inglês e espanhol.</p> <p>Relata que houve aumento dos polos de EAD passando a ser 46 no estado – entre 2007 e 2013.</p>

2014	Faz um balanço e aponta os resultados da gestão no âmbito da educação de 2007 a 2014., No que se refere à formação docente, registra que houve oferta gratuita de ensino superior para professores da rede estadual: PARFOR (769 professores matriculados em 1ª Licenciatura e 287 matriculados em 2ª Licenciatura) e PROGRAPE (1.780 professores matriculados em Pedagogia)., Além disso, reafirma a formação em cursos de inglês.
------	---

Fonte: Dados coletados pela autora.

Há também os Relatórios Anuais da Lei de Responsabilidade Educacional em atendimento à Lei Estadual n. 13.273, de 05 de julho de 2007, e as respectivas alterações feitas através da Lei n. 15.362, de 02 de setembro de 2014, que estabelece normas voltadas para a Lei de Responsabilidade Educacional e o compromisso com a transparência e ética do Governo do Estado de Pernambuco para com a sociedade, apresentando à ALEPE o Relatório Anual de Indicadores Educacionais todos os anos. Na parte que trata do programa de valorização e capacitação docente, são apresentadas as ações em forma de cursos, atividade, capacitação (termos utilizados nos relatórios), ofertados pela própria SEE/PE e em parceria com IES, outras secretarias, com o MEC, sendo eles presenciais e à distância. Segundo o relatório, as ações podem atingir diretamente os profissionais da escola ou apenas alguns professores, chamados de multiplicadores. Existe também registro de parcerias com instituições privadas como a Fundação Roberto Marinho e Instituto Ayrton Senna.

Na análise dos dois tipos de relatórios, podemos perceber uma perspectiva de formação continuada calcada em cursos, seminários, capacitações. Esse tipo de formação continuada acontece, geralmente, de forma pontual, deslocada das necessidades da escola, pautada pelas necessidades do mercado educacional. Essa lógica leva ao apostilamento (ADRIÃO et. al., 2009) e à precarização da formação do professor e, desse modo, faz com que o professor fique dependente de materiais didáticos estruturados e lhe retira a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica, segundo requer cada aluno (FREITAS, 2012). Um importante desafio, nesse âmbito das disputas de concepções, políticas e currículo, é conseguir fazer com que os setores organizados da sociedade acompanhem e avaliem as ações do governo, intervindo na definição e implementação das políticas educacionais (AGUIAR, 2009, p. 260). Concordamos com o posicionamento de Dourado e Oliveira (2009, p. 2002), quando afirmam que

[...] a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais

mais amplas [...] é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade.

Diante da conjuntura das políticas educacionais e da formação continuada dos professores, é importante agir de modo a buscar mecanismos coletivos que possibilitem avançar na consolidação de uma política global de formação e de valorização dos profissionais da educação. Assim, seria possível constituir condições políticas e de gestão para a efetivação de uma política de formação continuada atrelada à valorização profissional, que congregue a formação inicial e continuada e que ofereça as condições de trabalho, piso salarial e carreira, tendo por meta a construção de uma educação de qualidade social para todos, articulada com a luta mais geral dos rumos da política educacional.

5.2 A Formação dos Professores no Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente em Pernambuco: como se constitui esse debate?

O Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do estado de Pernambuco – FORPROF/PE, assim como nos demais estados da federação, foi instituído pela Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério (Decreto n. 6.755/2009), que adota o regime de colaboração entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal para o desenvolvimento da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica nas redes públicas de ensino (BRASIL, 2009a). De início, ressaltamos que, no âmbito da formação de professores, especificamente, para os professores que atuam na Educação Básica pública, a constituição da Política Nacional de Formação e a construção dos Fóruns nos estados são movimentações relevantes na perspectiva de realizar ações com foco neste campo historicamente precário.

As diretrizes nacionais para o funcionamento dos fóruns, estabelecidas através da Portaria n. 833/2009, determinam que os mesmos sejam órgãos colegiados e que cumpram com suas atribuições, dentre elas: elaborar o plano estratégico; articular as ações desenvolvidas pelos membros que tenham foco em programas e ações de formação inicial e continuada; coordenar a elaboração e aprovar as prioridades e metas dos programas; propor mecanismos de apoio complementar ao bom andamento dos programas de formação; dar amplo conhecimento aos sistemas educacionais estaduais e municipais das diretrizes e prioridades da política nacional; propor ações específicas para a garantia de permanência e rendimento satisfatório dos profissionais da educação básica nos programas de formação e

estimular a possibilidade de instituições de grupos de professores em atividades de formação por unidade escolar (BRASIL, 2009b).

De acordo com o Regimento Interno do FORPROF/PE, o referido fórum é um órgão colegiado criado pela Portaria SEDUC nº 9807, de 18 de dezembro de 2009, tendo por finalidade, organizar, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios de Pernambuco, a formação inicial e continuada de docentes para as redes públicas da educação básica (art. 2º). No art. 3º, assumem-se todas as atribuições instituídas pela Política Nacional através do decreto. A sua composição é apresentada no art.4º: I – Secretário de Educação do Estado de Pernambuco (SEE/PE), presidente do FORPROF/PE; II – um membro indicado pela SEE/PE, vice-presidente do FORPROF/PE; III – um representante do Ministério da Educação (MEC); IV – um representante da CAPES; V – dois representantes dos Secretários Municipais de Educação, indicados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco (UNDIME-PE); VI – reitores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), ou seus representantes; VII – reitor da Universidade do Estado de Pernambuco (UPE), ou seu representante; VIII – reitor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), ou seu representante; IX – reitor da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), ou seu representante; X – reitor da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), ou seu representante; XI – representante da área de Educação à Distância dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE); XII – representante da área de Educação à Distância da Universidade do Estado de Pernambuco (UPE); XIII – representante da área de Educação à Distância da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); XIV – representante da área de Educação à Distância da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); XV – representante da área de Educação à Distância da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF); XVI – um representante dos profissionais do magistério indicado pelo SINTEPE; XVII – um representante do Conselho Estadual de Educação; XVIII – um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); XIX – um representante do Fórum das Licenciaturas de cada Instituição de Educação Superior Pública do Estado (PERNAMBUCO, 2010).

Cada membro do FORPROF/PE deve indicar um suplente. Também é estabelecida a possibilidade de admissão de novos membros, que pode ser feita por indicação justificada de qualquer membro do FORPROF/PE, por solicitação escrita do interessado e por decisão favorável de 2/3 (dois terços) dos membros da composição. De acordo com o art. 7º do referido regimento, as decisões do fórum são tomadas por maioria simples dos membros

presentes, exceto nos casos expressamente previstos no documento. Nacionalmente, assim que foi instituída a portaria, a ANFOPE²⁵ reivindicou a participação de seus representantes em todos os estados que tivessem fóruns constituídos, para além da ANFOPE em Pernambuco, a Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), a Cátedra UNESCO/UFRPE, o IFPE de Petrolina e de Pesqueira também solicitaram assento no fórum e todas as solicitações foram aprovadas.

Outra deliberação expressa no Regimento Interno do Fórum em consonância com o art. 3º § 4º da Portaria, fica por diz respeito às atas. Estas serão registradas e publicadas na página da CAPES, em espaço destinado às informações sobre o Plano Nacional de Formação de Professores, dois dias úteis após a reunião de sua aprovação. O art. 11 do Regimento Interno segue essa determinação. Contudo, isso não vem acontecendo e foi uma das dificuldades encontradas no decorrer da pesquisa, ou seja, a dificuldade de acesso às atas das reuniões realizadas durante o período compreendido desde a sua instalação em 2009 até a última reunião realizada no ano de 2014. São poucas as atas disponibilizadas no portal da CAPES²⁶, situação que demonstra o não cumprimento das resoluções. Concordamos com Porto (2014), quando faz referência, em seus estudos, às atas das reuniões dos fóruns. Embora tenha tratado especificamente da situação no estado da Paraíba, poderíamos ampliar a reflexão acerca da importância das atas como documento para o estado de Pernambuco e, certamente, para os demais estados do país. Conforme a autora, as atas “[...] constituem fontes documentais valiosas para compreender a política de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica”, pelo fato de que “[...] nelas estão registrados elementos importantes do debate e das angústias e desafios da política de Educação do estado” (PORTO, 2014, p. 693).

O Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente de Pernambuco foi instalado no dia 18 de dezembro de 2009 em solenidade que aconteceu na Sala de Conselhos da Reitoria da Universidade de Pernambuco-UPE. Na ocasião, estiveram presentes as seguintes autoridades: Secretário de Educação do Estado de Pernambuco – Danilo Cabral e a Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação – Aída Monteiro, Reitores da UPE, UFRPE e UFPE, representantes do MEC e da CAPES, UNDIME, Secretários de Educação de outros municípios, Conselho Estadual de Educação, SINTEPE, representante do IFPE.

²⁵ O objetivo do ingresso da ANFOPE nos Fóruns, como entidade política e científica, é discutir a política de formação e de valorização dos profissionais da educação à luz de seus princípios. Neste sentido, devem os pesquisadores acompanhar, avaliar e atuar nos Fóruns, argumentando, contra-argumentando e defendendo suas propostas (ANFOPE, 2012).

²⁶ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/55-educacao-basica-s/conteudo-eb/3481-pernambuco>. Acesso março 2015.

Na solenidade, ressaltou-se a importância da articulação entre as entidades e instituições presentes:

para viabilizar as ações de uma política nacional para a formação de professores e, particularmente para viabilizar a política de formação inicial e continuada dos professores da rede pública de Pernambuco (PERNAMBUCO, ATA I, 18/12/2009).

O Secretário de Educação, por sua vez, no seu discurso, endossa a iniciativa:

como símbolo de mudança, novas oportunidades e fruto do esforço de todos: Governo Federal, Governo Estadual, Universidades e demais presentes (PERNAMBUCO, ATA I, 18/12/2009).

Na continuidade, foi aberto o encontro interativo do qual participaram os coordenadores dos cursos da UFPE, UPE e UFRPE e a coordenadora do PARFOR/PE e os alunos que se encontravam nas doze (12) salas de vídeo e *web conferência* instaladas nos polos de Recife (UPE, UFPE, UFRPE), Limoeiro, Ipojuca, Trindade, Carpina, Floresta, Palmares, Petrolina e Garanhuns.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, criado em 28 de maio de 2009, é um programa de formação emergencial com foco nos professores em serviço da rede pública da educação básica, desenvolvido pelo MEC e pela CAPES em colaboração com as Instituições de Ensino Superior, Secretaria de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios, atendendo às disposições da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, instituída pelo Decreto nº. 6.755/2009 (MEC, 2009). O Programa promove a oferta de turmas especiais em cursos de primeira licenciatura (formação de professores que não possuem a licenciatura), segunda licenciatura (formação de professores que possuem licenciatura, mas atuam em área diferente de sua formação) e formação pedagógica (formação para professores graduados bacharéis não licenciados), formação inicial e continuada²⁷ nas modalidades presencial e à distância por meio da

²⁷ A partir de 2011, a formação continuada ficou sob responsabilidade da SEB e da SECADI, ambas do MEC, sendo ofertada no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada (Renafor). A Capes permaneceu com a oferta de formação inicial e continuada, na modalidade a distância, por meio da DED; e a DEB com a ação emergencial da oferta de formação inicial, na modalidade presencial. As duas Diretorias ficaram responsáveis pela gestão da Plataforma Freire. No final de 2012, os cursos de formação inicial e continuada, na modalidade a distância passaram a ser ofertados e geridos, exclusivamente, por meio do Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil. A Plataforma Freire passou, então, a realizar exclusivamente a gestão dos cursos de formação inicial na modalidade presencial (CAPES, 2013, p. 28).

Plataforma Freire²⁸. Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente desempenham relevantes atribuições na condução e cumprimento dos objetivos do PARFOR. Assim, entende-se que o Fórum é um importante instrumento de condução da política em curso.

É válido frisarmos que, assim como a ANFOPE (2012, p. 41), concebíamos os fóruns como um espaço positivo de integração e que pela sua composição plural, poderiam “se configurar como espaço democrático de defesa da qualidade socialmente referenciada da formação e da valorização dos profissionais da educação” e que os mesmos, também por conta da composição plural, “consistem em espaços mediadores do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios”. Contudo, ao analisarmos as atas (o fórum se reunia com periodicidade mensal e tivemos acesso a trinta e nove atas), deparamo-nos com aspectos positivos que dão respostas às demandas de qualificação dos professores da educação básica, mas também esbarramos em temáticas, corriqueiramente debatidas nas reuniões, que dificultam a efetividade da atuação do fórum. Identificamos essas questões analisando as atas e documentos referentes às reuniões ordinárias e extraordinárias, nas quais percebemos as temáticas recorrentes e as dispersas, a dinâmica, os questionamentos e os encaminhamentos do fórum.

Algumas questões, que nos chamaram a atenção na análise das atas, conduzem-nos a refletir sobre a gestão democrática na educação²⁹. Na verdade, essas questões foram suscitadas pela verificação da composição do FORPROF, na qual é atribuída a presidência do FORPROF ao Secretário de Educação e a vice-presidência a um membro indicado pela Secretaria de Educação (SEE/PE) e, só no caso de ausência ou na falta de adesão do Secretário, o presidente poderá ser escolhido entre os pares.

À medida que o exercício dessa função depende de indicação política, ocorre uma rotatividade no cargo. No período analisado, de 2009 a 2014, passaram quatro secretários pelo cargo, mesmo o governador sendo reeleito. O que acarretou dificuldades no andamento das ações do fórum, como foi possível constatar em falas de membros do fórum, cobrando a presença do Secretário nas reuniões, em reuniões ocorridas no ano de 2011 e 2013, problemática que perpassou algumas reuniões.

²⁸ A Plataforma Freire é um sistema criado pelo MEC para realizar a gestão dos cursos de formação inicial e continuada, nas modalidades presencial e a distância, ofertados no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, estabelecida pelo Decreto 6.755/2009 (MEC, 2009).

²⁹ Existe uma ampla discussão nacional entre os pesquisadores sobre a importância da gestão democrática na educação (FERREIRA, 2002, 2003, 2006; DOURADO, 2003), dentre outros.

A representante da UFPE propôs que fosse convocado o Secretário para a próxima reunião para que ele possa tomar conhecimento das demandas do Fórum (PERNAMBUCO, ATA IX, 20/12/2011).

A representante da UPE solicitou que a pauta fosse redimensionada pela ausência do Secretário na reunião, pois alguns tópicos elencados só teriam sentido de serem abordados na presença do Secretário (PERNAMBUCO, ATA XIX, 25/02/2013).

Além disso, na ocasião de mudança de secretário, ficava a cargo dos membros do fórum efetivar uma (re)apresentação desta instância, como podemos perceber na proposta de um membro do FORPROF/PE veiculada e acatada em reunião:

Apresentar ao Secretário um documento de apresentação do Fórum (PERNAMBUCO, ATA XVIII, 29/01/2013).

Ainda referente à gestão democrática, percebemos que a relação estabelecida entre o MEC/CAPES e o FORPROF/PE, em diversos momentos durante o período analisado, foi conturbada e com dificuldades de diálogo,

A representante da UFPE criticou a falta de democracia na construção das políticas públicas de educação, pois o MEC, em vários processos, impõe fórmulas prontas que muitas vezes desconsideram a autonomia das instâncias políticas (PERNAMBUCO, ATA IX, 20/12/2011).

Situação novamente reiterada por um membro do fórum no ano seguinte,

[...] frisou que a maneira de relacionamento da CAPES não é a mais adequada, pois ela parece ignorar as outras instâncias participantes do processo (PERNAMBUCO, ATA XII, 26/03/2012).

O FORPROF/PE elaborou o Planejamento Estratégico para Formação Inicial e Continuada para Professores do Sistema Estadual e Municipal de Ensino de Pernambuco (2009-2010), apresentando diagnóstico das necessidades e as ofertas de formação inicial e continuada presencial e a distância pelos polos UAB. Logo no início do documento há a ressalva de que “O debate educacional sobre formação e profissionalização de professores tem evidenciado que não é possível construir uma educação de qualidade sem incentivo à formação continuada dos profissionais que atuam no magistério” (PERNAMBUCO, 2009, p. 5). Dessa forma, a política assume os diversos formatos de profissionalização dos professores “habilitação, titulação, formação continuada e em serviço, intercâmbio científico, participação

em eventos de natureza científica, recrutamento por concurso público”, bem como “condições de trabalho adequadas, tempo de preparação de atividades pedagógicas e remuneração compatível com a relevância social da profissão docente” (PERNAMBUCO, 2009, p. 5).

Consta, no Planejamento Estratégico do FORPROF/PE (2009-2010), a previsão de necessidade de formação inicial (professores sem formação superior; professores com licenciatura, mas não na disciplina em que atua; professores com nível superior sem licenciatura) no âmbito dos municípios de 37.553 professores e no âmbito estadual de 21.700 professores. E a tabela de ofertas de vagas das instituições formadoras para os professores das redes municipais e estadual de ensino foi organizada do modo seguinte: rede municipal: 1ª Licenciatura – 11926 vagas (8026 vagas na modalidade presencial, oferecido pela UPE e 3900 vagas na modalidade à distância oferecidas pela UPE – 3400 e pela UFPE – 500); 2ª Licenciatura – 1500 vagas (todas na modalidade presencial, oferecidas pela UPE – 1200 e pela UFPE – 300); Formação Pedagógica – 1295 vagas (todas na modalidade presencial oferecida pela UPE) e referente à Formação Continuada foram oferecidas 5900 vagas pela UFRPE sendo 1200 em cursos de aperfeiçoamento e 4700 em cursos *lato sensu*; rede estadual: 1ª Licenciatura – 9384 vagas (1944 vagas na modalidade presencial, oferecido 1644 pela UPE e 300 vagas pelo IFPE, 7440 vagas na modalidade à distância oferecidas pela UPE – 500 e pela UFPE – 2440); 2ª Licenciatura – 5950 vagas (todas na modalidade presencial, oferecidas pela UPE); Formação Pedagógica – 855 vagas (todas na modalidade presencial oferecida pela UPE) e referente à Formação Continuada foram oferecidas 17540 vagas, sendo 5440 em cursos de aperfeiçoamento (3000 vagas pela UFRPE, 120 vagas pelo IFPE, 2020 vagas pela FUNDAJ e 300 pela UFPE) e 12100 em cursos *lato sensu* (10000 vagas pela UFRPE, 560 vagas pelo IFPE, 80 vagas pela FUNDAJ, 980 vagas pela UFPE e 300 vagas pela UPE).

Embora o planejamento estratégico tenha apresentando um diagnóstico das necessidades, com o passar do tempo, uma das pautas/temáticas mais presentes nas reuniões estava relacionada à necessidade e à falta de um diagnóstico preciso em relação às demandas de formação inicial e continuada, tanto do estado como dos municípios,

[...] sugeriu que a comissão de Diagnóstico da Formação Inicial e Continuada poderia fazer um levantamento das necessidades formativas, pois se percebe que há uma dispersão muito grande dessa demanda ao longo dos 184 municípios pernambucanos (PERNAMBUCO, ATA VI, 14/09/2010).

Apesar de essa sugestão, conforme relatos na ata, ter sido acatada por unanimidade, parece não ter surtido muito efeito e/ou não foi sendo atualizada, já que continuou recorrente como pauta, como podemos perceber:

O representante da UPE externou a necessidade de se realizar um levantamento minucioso acerca da demanda (PERNAMBUCO, ATA XI, 27/02/2012),

Fala reiterada por outro membro,

A representante da UFPE reiterou a cobrança de que a Secretaria de Educação fornecesse dados concretos sobre a demanda de cursos para que as instituições pudessem realmente suprir as carências existentes (PERNAMBUCO, ATA XI, 27/02/2012).

Essa falta de diagnóstico preciso acarreta problemas na organização do programa, bem como contribui para o dispêndio de custos e impossibilita que a vaga nos cursos seja ocupada por outras pessoas. Como demonstram as intervenções de membros nos fóruns de 2013 e 2014, existia a mesma preocupação com a disparidade entre a demanda e a oferta de vagas em cursos, o que nos leva a entender que esse debate é uma demanda recorrente do fórum:

[...] houve um descompasso entre a demanda apresentada pelas secretarias e os inscritos (PERNAMBUCO, ATA XXXII, 28/04/2014).

Mesmo com todos esses números apresentados, na análise das atas, evidencia-se que há ofertas de vagas excessivas em algumas áreas que não são preenchidas e, por outro lado, áreas em que há demandas que não são supridas, ou seja, são ofertadas vagas em número insuficiente. Essas questões são colocadas como preocupação por membros do fórum,

A representante da UPE externou preocupação com a falta de oferta de cursos para 1º licenciatura por parte das IES (PERNAMBUCO, ATA XXV, 30/09/2013),

A representante da SEE comentou as dificuldades da formação presencial em suprir as demandas de vagas (PERNAMBUCO, ATA XXVI, 30/10/2013)

Mais comentários na mesma vertente:

“A representante da UFRPE pontuou a dificuldade em se fechar turmas”, o mesmo questionamento vindo da UFPE “A representante da UFPE ponderou que houve oferta de vagas, porém não houve demanda” (PERNAMBUCO, ATA XXVIII, 16/12/2013);

Questão recorrente em outras reuniões já no ano de 2014,

A representante do IFPE pontuou a necessidade de um rigoroso trabalho de consulta para traçar as necessidades reais de demanda dos cursos de Pernambuco (PERNAMBUCO, ATA XXXVI, 13/08/2014).

A representante da UFPE reforçou a não possibilidade de se trabalhar aleatoriamente no tocante à oferta de cursos (PERNAMBUCO, ATA XXXVI, 13/08/2014).

A representante do IFPE reforçou a fala da representante da UFPE ao criticar a oferta indiscriminada do número de vagas (PERNAMBUCO, ATA XXXVI, 13/08/2014).

E além dessas questões, há ainda a problemática com os cursos presenciais e à distância, que estão presentes na ata de reunião ocorrida em 2012.

A representante da UFPE criticou a existência de cursos com demanda social à distância mesmo existindo vagas ociosas nos cursos presenciais (PERNAMBUCO, ATA XVII, 24/09/2012).

A representante da UFRPE reiterou dizendo da falta de critério para justificar a oferta, nos mesmos locais, de cursos à distância semelhantes aos presenciais (PERNAMBUCO, ATA XVII, 24/09/2012)

E nessa mesma reunião, foi explicitado que os cursos à distância apresentavam natureza diversa da dos presenciais. Mesmo assim, alguns dos membros presentes afirmavam que era importante lembrar o objetivo da criação desses cursos, cuja essência era basicamente atuar nos locais não contemplados pelos cursos presenciais e favorecer aos que não tinham acesso ou possibilidade de ingressar na modalidade presencial. Essas problemáticas, como já evidenciadas, perpassaram diversas reuniões, inclusive em anos diferentes, o que demonstra, até o fim do período analisado, a ausência de um devido encaminhamento.

Nessas discussões recorrentes, praticamente presentes em todas as reuniões, sobre inscrições, validação das inscrições, oferta de vagas nos cursos do PARFOR presencial e à distância, a preocupação em relação à formação das turmas (quantitativo de vagas x número de professores pré-inscritos e as validações efetuadas pelas secretarias estadual e municipais

de educação) dos cursos de graduação - formação inicial, problemas no funcionamento da Plataforma Freire, dificuldade de sintonia entre as instâncias que compõem o fórum, questões que podemos denominar de administrativas predominam na maior parte do tempo nas reuniões em detrimento das discussões sobre as demais atribuições. Essa situação acaba deixando fragilizado o fórum, inclusive gerou questionamentos dos próprios membros sobre o papel do FORPROF e, possivelmente, o que causou a ausência de alguns membros provocando cobrança de participação destes, pelos membros presentes nas reuniões.

Sobre essa problemática, foi possível identificar que a dinâmica e atuação do fórum começou bem, inclusive recebeu elogios através do membro da CAPES:

Pernambuco é um dos estados em que o Fórum se instalou de forma mais harmônica e mais efetiva, tendo em vista a participação da Secretaria Estadual de Educação, Universidades e UNDIME (PERNAMBUCO, ATA IV, 05/07/2010, Reunião Extraordinária),

Contudo, foi ocorrendo um processo de diminuição no número de participantes nas reuniões, causando um esvaziamento do fórum:

A representante da UPE questionou as atividades do Fórum bem como sua atuação e colocou em pauta um possível esvaziamento dele (PERNAMBUCO, ATA XIII, 23/04/2012).

A outra representante da UPE endossou as falas anteriores e criticou a funcionalidade do Fórum (PERNAMBUCO, ATA XIII, 23/04/2012).

Nessa mesma reunião, outro membro se posicionou na mesma perspectiva:

A representante do IFPE demonstrou preocupação com a não utilização efetiva dos instrumentos de debate do Fórum (PERNAMBUCO, ATA XIII, 23/04/2012).

Em reuniões anteriores, também houve questionamentos nessa vertente:

A representante da UFPE cobrou uma postura mais propositiva e menos reativa (PERNAMBUCO, ATA IX, 20/12/2011).

Já a representante do IFPE adentrou mais a discussão dos aspectos funcionais do fórum, reforçou que eles são fatores que interferem no aprimoramento da formação docente e defendeu o FORPROF/PE:

[...] como sendo o espaço prioritário para se avaliar as demandas e a qualidade da infraestrutura dos espaços das formações (PERNAMBUCO, ATA IX, 20/12/2011).

Essas afirmações nos mostram a preocupação com a importância do FORPROF/PE e nos fazem voltar ao questionamento levantado por Brzezinski (2013) sobre se o fórum é ou não “um espaço democrático mediador de políticas de formação de professores e do regime de colaboração?”³⁰.

No tocante ao regime de colaboração, traçaremos a relação estabelecida, e/ou que se tentou estabelecer, entre o FORPROF/PE e os municípios pernambucanos através de contatos com as secretarias de educação, com o apoio da UNDIME. Foram realizadas reuniões extraordinárias do fórum com a participação de prefeitos e secretários de educação dos municípios. A primeira foi realizada no dia 05 de junho de 2010 e teve como propósito dialogar sobre a Política de Formação dos Professores da Educação Básica de Pernambuco em regime de colaboração entre a União, Estado e Municípios e discutir as demandas, necessidades e ofertas de formação de professores no âmbito de uma política de formação de professores para as redes públicas municipais de ensino. Estiveram presentes, nessa reunião, representantes do MEC, Secretários (as) e Prefeitos de 56 municípios de Pernambuco, Secretário de Educação do Estado, coordenadores dos cursos da UFPE, UFRPE, UPE, IFPE, totalizando 114 (cento e quatorze) participantes, conforme consta na ata.

Na ocasião, foram entregues aos representantes dos municípios os seguintes documentos: Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a Portaria 833, de 16 de setembro de 2009, a Portaria do Secretário de Educação do Estado de Pernambuco que institui o Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente de Pernambuco e uma minuta de Termo de Compromisso para Concessão de Auxílio Formação com orientações para custear despesas com a concessão de auxílio formação. Conforme consta em ata, essas orientações explicitavam as fontes de recursos para apoio financeiro à participação de professores nos momentos de formação, quais sejam: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Receita do orçamento Municipal, convênios, Salário Educação (PERNAMBUCO, ATA IV, 05/07/2010). Na mesma

³⁰ Título de artigo oriundo de resultados de pesquisa de âmbito nacional financiada pelo CNPQ, intitulada “Observatório da formação e valorização docente: configurações e impactos da implementação dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação do Magistério”, desenvolvida pelo Núcleo de Pesquisa da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Nupanfope), coordenado pela autora e, integrado por representantes das Comissões Estaduais da Entidade, membros titulares nos FPAFDs, em consonância com o Regulamento de cada um desses Fóruns (BRZEZINSKI, 2013).

reunião, o representante da UNDIME, solicita aos secretários municipais presentes que se integrem ao regime de colaboração garantindo os meios para viabilizar a formação dos professores.

Foi convocada a segunda reunião do fórum com os prefeitos e secretários municipais em 13 de setembro de 2010, para debater a Política de Formação dos Professores da Educação Básica de Pernambuco em Regime de colaboração entre a União, Estado e Municípios. O representante do MEC diz que acredita ser o item mais importante a ser discutido na reunião, o comprometimento de cada ente federado no programa nacional de formação de professores. O Representante do estado afirma que a

[...] política nacional de formação de professores e o planejamento estratégico de Pernambuco são uma política de Estado e uma política de sociedade, uma vez que esta política está sendo discutida com a sociedade (PERNAMBUCO, ATA VII, 13/09/2010).

E apresenta o que trata como as diretrizes e princípios fundamentais da formação de professores, conforme segue:

o primeiro princípio fundamental é que a formação docente, em todas as etapas da educação básica, seja vista como compromisso de estado e de sociedade; o segundo é que o plano estratégico de formação inicial e continuada seja realizado em constante colaboração, pois nenhum ente federado, nem uma instituição sozinha conseguem dar conta do plano de Pernambuco que abrange a formação inicial e continuada de professores de todas as etapas da educação básica; o terceiro é a formação articulada à educação básica – a escola e demais instituições da educação como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério; o quarto é o princípio da territorialidade sob o qual a Secretaria de Educação, o MEC, a CAPES, a UNCME, a UNDIME, e as Instituições de ensino superior veem o plano como uma questão territorial e não como uma questão particular, seja da rede pública municipal ou da rede pública estadual, isoladamente. Toda essa demanda necessitará de uma política de articulação constante para que se construa um ensino público de qualidade. (PERNAMBUCO, ATA VII, 13/09/2010).

Esses princípios e diretrizes apresentados pelo representante do Estado condizem com o que vem sendo há décadas defendido pelos movimentos de educadores, porém, na prática, esbarra-se com diversas dificuldades e, por conseguinte, tais princípios e diretrizes não são de fato concretizados, não acontecem de forma equânime. Como podemos constatar nas atas, por diversas reuniões, foi debatida a necessidade de participação dos municípios e o apoio financeiro aos professores cursistas, uma vez que os professores se inscreviam nos cursos,

mas muitos não conseguiram permanecer neles por falta de auxílio. Vejamos as colocações dos membros do fórum em reuniões, inclusive reuniões anteriores à mencionada, como esta em que a representante da UPE usou a palavra e informou que

[...] a atual dificuldade em relação à frequência dos professores nos encontros presenciais é a falta de alguém para substituí-los nas escolas. Outra dificuldade é a falta de recurso público para deslocamento até o polo presencial e, destacou, é por esses motivos que o regime de colaboração é fundamental (PERNAMBUCO, ATA IV, 05/07/2010).

Na reunião seguinte, a representante da UFRPE informou,

[...] no caso do PAR FOR, da UFRPE há uma evasão de cerca de trinta por cento dos alunos por falta de apoio financeiro à participação dos mesmos nos cursos (PERNAMBUCO, ATA V, 11/08/2010).

Na reunião realizada um ano depois, permanece o mesmo debate/dificuldade. A representante do IFPE fala da dificuldade de permanência dos professores nos cursos pela falta de tempo para se dedicar, pois não são liberados de suas atividades, e ressalta também a questão da valorização:

[...] há uma dificuldade de manutenção do professor nos cursos pela falta de tempo e também a falta de estímulo aos docentes para participarem do curso em virtude da reduzida valorização financeira (PERNAMBUCO, ATA XV, 25/06/2012),

No ano de 2014, ou seja, dois anos após esse debate, a representante da UFPE faz referência à mesma discussão, o que mostra que o problema não fora resolvido, ao menos até o final de 2014, período final que analisamos as atas.

[...] criticou a falta de apoio político das secretarias municipais de educação (PERNAMBUCO, ATA XXXVI, 13/08/2014).

Constatamos nas atas que são diversas as dificuldades que os professores encontram em manter-se nos cursos, passando pela falta de apoio financeiro dos governos municipais e estadual para o custo com deslocamento, o acúmulo de atividades sem redução de carga horária em sala de aula e a falta de incentivo, causando evasão de parte dos inscritos e matriculados.

Em relação ao estado de Pernambuco, o SINTEPE criticou a atuação da Secretaria de Educação, afirmando que,

[...] a rede estadual deveria ser o exemplo para os municípios no que se refere ao apoio à permanência dos professores nos cursos de formação inicial e continuada (PERNAMBUCO, ATA V, 11/08/2010).

O representante da UFPE também tratou em reunião da dificuldade de permanência dos professores da rede estadual nos cursos, destacando que o:

[...] principal entrave para a permanência nos cursos oferecidos é a não liberação dos professores por parte do Estado, o professor também ressaltou a necessidade de se encontrar uma alternativa para garantir a frequência efetiva nos cursos (PERNAMBUCO, ATA XXIV, 26/08/2013).

Na mesma reunião, a representante da SEE/PE se posicionou e

reconheceu as dificuldades apontadas, mas informou que não havia avanços significativos (PERNAMBUCO, ATA XXIV, 26/08/2013).

Dessa forma, o Estado reconhece a problemática, mas não apresenta soluções concretas para o seu equacionamento. Essas constatações da dificuldade de permanência dos professores nos cursos e suas causas também foram registradas nos estudos de Porto (2013), Brzezinski (2013), Masson (2013), Souza (2014), Souza (2015) referentes ao estado da Paraíba, ao do Paraná e a nível nacional, o que nos leva à reflexão de que essa problemática seja provavelmente nacional, pelas fragilidades existentes no regime de colaboração que conduz as políticas educacionais, nesse caso, especificamente, a política de formação docente. Usando das palavras de Souza (2014, p. 643), “Dessa forma, tais restrições parecem se configurar como uma limitação à equidade na permanência dos cursos, e, portanto, no processo formativo”.

Uma temática também recorrente nas reuniões do FORPROF/PE refere-se à aceitação/validação ou não da participação de professores contratados/prestadores³¹ de serviço nos cursos do PARFOR - formação inicial. Vamos fazer um breve relato dessa questão. Já na segunda reunião do fórum, essa discussão foi colocada e foi polêmica, dado que a posição da SEE/PE, à época, foi de não aceitar, alegando:

³¹Regulamentado pelo Constituição Federal de 1988 - art. 37, inciso IX, - a lei estabelecerá os casos de **contratação por tempo determinado** para atender à **necessidade temporária de excepcional interesse público** (BRASIL, 1988, grifos nossos).

O propósito do PARFOR é os professores efetivos (PERNAMBUCO, ATA II, 20/02/2010)

O representante da CAPES presente diz que

[...] a prioridade é efetivo, mas tendo vaga que aceite o temporário (PERNAMBUCO, ATA II, 20/02/2010).

A representante da UPE defendeu que deveria aceitar, mais uma vez a representante da SEE se coloca e diz que,

[...] em debates anteriores tinha ficado decidido que professores com contrato temporário podem participar dos cursos de pequena duração como os cursos de extensão, mas não de cursos de Graduação, já que estariam isentos de vestibular (PERNAMBUCO, ATA II, 20/02/2010).

Pelo relatado na ata, não houve acordo nesse ponto e foi encaminhada uma troca de opiniões por e-mail com prazo para próxima reunião, a fim de, então, ser decidida a questão. Na reunião seguinte, mais uma vez foi pautada a validação dos professores contratados, uma das representantes da SEE ressaltou que

[...] o programa não visa atender a demanda social, mas a demanda em serviço e nesse sentido o contemplado é o professor efetivo (PERNAMBUCO, ATA III, 15/04/2010).

Mas a proposta da Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação do estado foi que

[...] as vagas sejam preferencialmente para efetivos, e, na sobra de vagas, o quadro será completado com contratados obedecendo aos seguintes critérios: ser de Pernambuco, ter no mínimo três anos de efetivo exercício na disciplina onde está pleiteando a vaga (PERNAMBUCO, ATA III, 15/04/2010),

Novamente não houve acordo e ficou decidido que a presidência do Fórum encaminharia às Universidades seu pronunciamento para consultas e pareceres. Em meio à polêmicas, na reunião que ocorreu no dia 9 de junho do mesmo ano, ficou decidido que seriam validadas as inscrições na Plataforma Freire de professores em regime de Contratação Temporária que estivessem atuando há pelo menos 03 (três) anos na área do curso pretendido.

Essa temática foi retomada quando o FORPROF/PE recebeu documentos enviados por dois municípios solicitando a inscrição de professores contratados no programa. O documento questionava os critérios dessas inscrições. Foi lido na reunião um e-mail enviado por um representante da CAPES que contestava a informação de obrigatoriedade de um vínculo efetivo com o estado ou município como pré-requisito para ingresso no programa. Nesse momento, uma das representantes da UPE se coloca destacando que havia

[...] um relativo descompasso de comunicação entre o Fórum e a CAPES visto que algumas deliberações do Fórum não são reconhecidas pela CAPES (PERNAMBUCO, ATA XIII, 23/04/2012).

Outra representante da UPE posicionou-se favorável ao entendimento da CAPES e solicitou que o Fórum reavaliasse a decisão de não permitir o ingresso de professores com contrato temporário. A representante da SEB/MEC também defendeu o entendimento da CAPES. A representante do IFPE destacou a legitimidade do pleito, porém ressaltou as orientações já existentes acerca desse assunto. Já a representante da UFPE se colocou e refutou a possibilidade de revisão da deliberação tomada pelo Fórum. Para ela,

[...] a aceitação do ingresso de professores contratados constituiria em um incentivo para a manutenção do quadro de professores temporários. Defendeu a realização de concursos para a efetiva modificação do quadro e, conseqüente, reversão do quadro de precarização do ensino (PERNAMBUCO, ATA XIII, 23/04/2012).

Diante da fala da representante da UPE criticando a posição da CAPES em não reconhecer as decisões do fórum, o encaminhamento da reunião foi de discutir na pauta da próxima reunião o e-mail enviado pela CAPES.

Nesse momento, vale ressaltar que apesar de ser o mesmo governo, os representantes da SEE/PE são outras pessoas, inclusive o Secretário e a Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação, o que possivelmente acarretou mudança no posicionamento da SEE/PE em relação à pauta, já que na reunião seguinte, a representante da secretaria se posiciona destacando que

[...] o documento da Capes ressalta a necessidade do projeto ser voltado para os professores em exercício (PERNAMBUCO, ATA XIV, 28/05/2012).

Abre-se um novo debate e a representante da UFPE se coloca defendendo

[...] a necessidade de se agendar um encontro com os secretários municipais de educação para esclarecer todos os pontos pendentes sobre o programa bem como reforçar a natureza programática do PARFOR (PERNAMBUCO, ATA XIV, 28/05/2012).

Além disso, foi feita a defesa de que

[...] exista uma contrapartida por parte dos municípios no sentido de aproveitamento dos professores não efetivos (PERNAMBUCO, ATA XIV, 28/05/2012).

A representante da UNDIME defendeu

[...] a necessidade de se aproveitar o momento para que se estabeleça uma ação política que busque diminuir gradativamente o número de professores contratados (PERNAMBUCO, ATA XIV, 28/05/2012).

Nessa linha de discussão, a representante da UFPE frisou que seria importante provocar os municípios no sentido da realização de concursos públicos, mesmo reconhecendo que isso excedia a competência e a atribuição do Fórum. Nesse mesmo debate, colocou-se o representante do SINTEPE/CNTE e citou os artigos 61 e 67 da LDB, justificando seu entendimento contrário à inclusão de professores contratados no Programa e reforçou essa interpretação com a leitura do decreto que deixava a critério dos Fóruns a decisão sobre o plano estratégico. Permaneceu, entretanto, a decisão anterior, até o ano seguinte quando foi novamente pautada a temática dos critérios de validação das inscrições para professores contratados e na reunião, a representante da SEE/PE reafirmou que a posição da secretaria,

[...] era a mesma da CAPES no sentido de não restringir as inscrições dos professores contratados (PERNAMBUCO, ATA XX, 29/04/2013).

Ainda nesta reunião, já com outra pessoa assumindo o cargo de Secretário de Educação, foi anunciado pela representante da SEE/PE a presença do Secretário e comunicado que o mesmo conduziria o processo de discussão e decisão do tema em pauta bem como reforçaria o posicionamento assumido pela Secretaria de Educação.

O secretário falou do processo de municipalização dos Anos Finais do Ensino Fundamental e pontuou que

[...] em 2012, a rede de ensino estadual contou com 28.014 professores efetivos e 15.002 temporários na rede regular de ensino, que representa 34,88% de professores da rede regular de ensino e considerou legítima e necessária a mudança de postura do Fórum em relação ao critério de validação de inscrição dos professores contratados (PERNAMBUCO, ATA XX, 29/04/2013).

Após sua fala, a representante da SEE/PE deu início a uma consulta individual a cada instituição. Nesse momento, a representante da UFPE pede a fala e sugere que a avaliação desse ponto de pauta fosse decidida por princípio e não atrelada a aspectos de ordem prática que poderiam adiar a sua aplicação. De acordo com a ata, a consulta foi realizada, a proposta de mudança acatada, com as ponderações de representantes da UPE e IFPE sobre a existência da

[...] necessidade de verificação do quantitativo exato de professores a serem beneficiados com essa alteração de critério a fim de que o programa possa ter um cronograma de duração definido (PERNAMBUCO, ATA XX, 29/04/2013).

Só para registrar, de acordo com a ata, após essa pauta, o Secretário precisou ausentar-se da reunião. Vale ressaltar que, mesmo já tendo o FORPROF/PE deliberado pela não aceitação da validação das inscrições dos professores contratados, o caso continuou sendo uma das grandes preocupações do Fórum até o momento de mudar a decisão pela aceitação. Aqui retomamos a discussão da gestão democrática feita anteriormente, relacionada à função de presidência do fórum ser do Secretário de Educação. Nesse ponto, é possível afirmar que, como o exercício de tal cargo se dá mediante indicação política, a definição de políticas de formação na qualidade de políticas de Estado fica comprometida, já que os interesses do governo influenciam as tomadas de decisão (DARCOLETO; MASSON, 2012). Uma fala da representante da UPE em reunião do fórum, faz-nos refletir sobre tais propósitos:

[...] não se pode perder de vista a situação das secretarias municipais de educação na qual, muitas vezes, os contratados são a maioria e também a ocorrência de apadrinhamento, sobretudo em anos eleitorais (PERNAMBUCO, ATA XXXII, 28/04/2014).

Darcoleto e Masson (2012) fazem referência aos achados nas suas análises do papel do FORPROF no Paraná, o que nos permite fazer um paralelo com o que aconteceu em

Pernambuco relacionado à validação das inscrições dos professores contratados³², pautando o interesse dos governos municipais e estadual em que os professores contratados também participem dos cursos para estarem com a formação adequada à exigida na LDB n. 9394/96. Tal situação configura-se distante da perspectiva de valorização dos profissionais defendida pelos movimentos dos docentes, que articula formação e desenvolvimento profissional, com condições dignas de trabalho, carreira e piso salarial (ANFOPE, 2012), vinculado à necessidade de realização de concurso público, que nas reuniões foi defendida pelo SINTEPE, pela UNDIME e por uma representante da UFPE, contrários a precarização do trabalho docente.

Temática recorrente também nas reuniões diz respeito à modalidade de formação à distância, no que se refere a problemas com a infraestrutura dos polos e à cobrança, por parte das IES, de resoluções que deveriam advir dos governos municipais e estadual,, visitas de monitoramento realizadas pela CAPES, solicitação de abertura e fechamento de polos, dentre outras. Constatamos, nas análises das atas (inclusive em anos diferentes), que algumas questões são meramente informadas em reunião pela Secretaria de Educação e/ou pelo MEC/CAPES, por exemplo:

SEE informou a aprovação de quatro polos UAB, após visita do MEC (PERNAMBUCO, ATA III, 15/04/2010);

O representante da CAPES apresentou os dados mais recentes das visitas de monitoramento dos polos no Estado de Pernambuco e informou que os polos de Serra Talhada e Fernando de Noronha foram desligados podendo ser revitalizados (PERNAMBUCO, ATA XX, 29/04/2013);

A SEE apresentou dados relativos aos polos oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado (PERNAMBUCO, ATA XXIV, 26/08/2013);

A SEE apresentou o ofício enviado pela Prefeitura de Santa Cruz do Capibaribe no qual solicitava a instalação de um polo UAB (PERNAMBUCO, ATA XXVIII, 16/12/2013);

A representante da SEE esclareceu que, conforme decisão de governo, não haverá abertura de novos polos enquanto os existentes não estiverem todos em plenas e necessárias condições (PERNAMBUCO, ATA XXVIII, 16/12/2013).

³² Dados dos números de professores efetivos e contratados na rede estadual de Pernambuco nos anos de 2013 – efetivos (25.966) e contratados (18.432); no ano de 2014 – efetivos (24.517) e contratados (17.853) – Dados disponíveis no Relatório Anual de Indicadores 2015/Lei de Responsabilidade Educacional (PERNAMBUCO, 2015).

Outras questões vindas dos representantes das IES, como solicitação de separação das reuniões entre as modalidades do PARFOR (presencial e à distância), não foram acatadas pelos demais membros,

O representante da educação à distância da UPE manifestou a necessidade de se cogitar a possibilidade do desmembramento das reuniões do ensino presencial e à distância, pois as demandas não necessariamente são as mesmas (PERNAMBUCO, ATA XVIII, 29/01/2013).

A insatisfação dos representantes desta modalidade em relação à situação dos polos presenciais se expressa na fala do representante da UPE:

O representante da UPE demonstrou insatisfação com o tratamento dado aos polos pelo Estado e cobrou um posicionamento definitivo do Governo do Estado (PERNAMBUCO, ATA XVIII, 29/01/2013).

O mesmo representante, na mesma reunião,

[...] apresentou um quadro de crise sistêmica que, na análise dele, inviabilizará o programa e alertou que se não fossem tomadas providências e cumpridos os prazos legais haveria o risco de não haver oferta de cursos em 2015 e 2016 (PERNAMBUCO, ATA XVIII, 29/01/2013).

O alerta levou a representante da SEE a reconhecer a gravidade da situação. Contudo, ela afirma que não havia recebido informações sobre os polos municipais e cobra que todas as demandas dos polos estaduais deveriam ser repassadas às Regionais e em seguida à SEE. Finalizando sua fala, enfatizou o compromisso do Governo do Estado com a formação de ensino superior (PERNAMBUCO, ATA XVIII, 29/01/2013).

Aqui constatamos mais uma forma dos governos não cumprirem com o regime de colaboração e dificultarem o desenvolvimento da política de formação docente. De acordo com Darcoletto e Masson (2012), identifica-se, na atuação do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente, uma tendência a efetivar ações que atendam a interesses particularistas dos governos, em consonância com as concepções de sociedade, de educação e de formação de professores que lhes dão base. Relacionada a isso, uma reflexão de um membro do fórum a respeito das dificuldades enfrentadas pelos professores para frequentarem as aulas em virtude da falta de transporte, serviço que não era oferecido pelos municípios, despertou a atenção. A representante do IFPE, diante da situação exposta se posiciona:

É estranho que um município com dificuldade de oferecer transporte aos professores possa abrigar um polo UAB (PERNAMBUCO, ATA XXXIV, 30/06/2014).

A situação relatada provoca uma reflexão: será que os governantes municipais e estadual estão de fato preocupados com a formação docente? Ou assumem o regime de colaboração, assinam o Termo de Compromisso para Concessão de Auxílio, abrigam polo UAB e colocam placa informando que ali tem ensino superior, “apenas” para angariar capital político? Pelas informações a que tivemos acesso, podemos considerar que não há de fato uma preocupação por parte dos governantes com a formação continuada, já que pelos relatos nas atas do FORPROF/PE, os mesmos não estão assumindo plenamente seus compromissos. Situação similar também foi encontrada nos estudos de Brzezinski (2013), Masson (2013), Souza (2014) e Souza (2015).

Para além das temáticas recorrentes, identificamos as que denominamos de dispersas, isto é, temáticas que surgem nas reuniões de forma peculiar, na sua maioria, sem encaminhamentos e algumas sequer são retomadas para debate. Destacamos algumas logo nas primeiras reuniões do FORPROF/PE. Uma das representantes da SEE/PE, em meio à discussão para a execução do PARFOR, pede atenção especial dos membros para questões que, na sua avaliação e diante o objetivo principal do plano, são questões específicas e que deveriam ser abordadas no espaço do fórum. Dentre elas, cita:

[...] caso dos professores da educação indígena que estão em regime temporário há mais de 10 anos; os professores da Educação Infantil que não possuem sequer o Ensino Médio; professores que atuam na Educação no Campo há mais de 4 anos como professores temporários e sem formação (PERNAMBUCO, ATA II, 22/02/2010).

Demandas no âmbito da formação docente de extrema importância, contudo, a partir das análises das atas a que tivemos acesso, não foram debatidas nem nessa e nem em outras reuniões, exceto a título de informe em dois momentos:

A representante da AMUPE informou que houve uma reunião na AMUPE com os secretários municipais para tratar da Educação do Campo e dos Movimentos Sociais (PERNAMBUCO, ATA XXII, 17/06/2013);

[...] informe socializado sobre uma oferta de curso de formação continuada de especialização de Educação do Campo, na modalidade semipresencial, oferecido pelo IFPE (PERNAMBUCO, ATA XXXI, 31/03/2014).

Outra questão que veio à tona através também da representante da SEE/PE e que também não mereceu um debate aprofundado diz respeito aos conteúdos das relações étnico-raciais e à formação de professores. No diálogo estabelecido na reunião, a representante da UPE ressalta a necessidade de trabalhar essa temática; a representante da UFPE informa que acontecerá no mês de setembro, um seminário na universidade voltado para o tema e a representante do CEEL/UFPE, se posiciona dizendo que,

Em relação aos conteúdos étnico-raciais acredita que a escola funcione como espaço de formação (PERNAMBUCO, ATA V, 11/08/2010).

Contudo, já existia, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi, uma diretoria específica para tratar justamente dessas três temáticas - Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, com o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND, o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO e o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e para Educação Quilombola - UNIAFRO³³. De acordo com os dados encontrados nas atas analisadas, não houve alteração alguma oriunda de ações do fórum nesse quadro no período analisado.

Logo nas primeiras reuniões (fevereiro de 2010), foi dito por uma representante da SEE/PE que o fórum não podia ficar focado nas questões de administração da Plataforma Freire, tinha que assumir o papel pedagógico e propôs que se organizassem câmaras temáticas. Consta na ata que a proposta foi acatada. Passaram-se algumas reuniões e, na reunião de agosto do mesmo ano, voltou a discussão das câmaras e foram propostas e constituídas as seguintes comissões: 1 – Desenho Pedagógico; 2 – Mecanismos e Estratégias de Financiamento e apoio Financeiro; 3 – Formação Continuada; 4- Educação a Distância; 5 – Monitoramento e Diagnóstico Inicial e Continuada. Na reunião do mês seguinte (setembro), decidiu-se que os membros de cada comissão se organizariam para executar as atividades e também se constituiu- mais uma comissão, Mecanismos e Estratégias de Financiamento e apoio Financeiro com a finalidade de ajustar a minuta de termo de concessão junto às prefeituras.

Lamentavelmente, não encontramos nas atas nenhum relato que fizesse referência às ações de tais comissões e se, de fato, elas funcionaram. Encontramos relatos nas atas e já

³³ Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas>. Acesso em abril 2016.

postos aqui, em relação às dificuldades dos professores cursistas se manterem nos cursos por falta de apoio financeiro, problemas em relação aos diagnósticos e demandas, dentre outros, e que não tiveram bons êxitos nas suas demandas, ações e desdobramentos. Pelas atas posteriores, os problemas permaneceram.

Em reunião de 30/9/2013, foi aprovada uma sugestão oriunda da representante do IFPE, contudo, nas atas posteriores não há relato sobre sua execução:

[...] realização de um seminário para o resgate político do Fórum e para a avaliação dos resultados dos programas na formação profissional dos docentes em Pernambuco (PERNAMBUCO, ATAXXV, 30/09/2013),

No que tange à formação continuada, utilizamos a diferenciação que o PARFOR faz entre formação inicial (1ª e 2ª licenciatura e a formação pedagógica, foco do programa) e continuada. Afirmamos que essa última não ocupa a mesma atenção e espaço nas temáticas e pautas das reuniões do FORPROF/PE que a formação inicial. A primeira reunião extraordinária contou com a presença dos prefeitos e secretários de educação dos municípios, do secretário de educação do estado, bem como da representante da Secretaria de Educação Básica do MEC, professora Helena Costa Lopes de Freitas, reconhecida defensora da formação de qualidade para os profissionais da educação.³⁴ Parte do seu pronunciamento foi dedicado à formação continuada, sobre os Programas de Formação Continuada – Plano Nacional de Formação, compromissos com a profissionalização e valorização dos quadros do magistério. Segundo relatos da ata (PERNAMBUCO, ATA IV, 05/07/2010), ela iniciou a fala apresentando os esforços atuais da formação continuada e da importância da mesma fazer parte dos planejamentos estratégicos dos Fóruns. Além disso, destacou os princípios e fundamentos do plano de ação da Política Nacional de Formação de Profissionais em Educação, como sendo a elevação da qualidade de formação através de projetos pedagógicos comprometidos com a qualidade social da escola pública e, conseqüentemente, a valorização profissional.

Ressaltou ser necessário, para a formação inicial em serviço em licenciaturas, que o professor seja acolhido pela escola e encontre nela as condições necessárias para a formação da sua personalidade enquanto professor. Além desses princípios, afirmou que os compromissos com a formação precisariam ser estabelecidos de forma que fossem definidos os objetivos gerais da política de formação continuada do município em articulação com a

³⁴ A professora da Unicamp, Helena Costa Lopes de Freitas já ocupou o cargo de Presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Secretaria de Educação do Estado. Reforçou, ainda, que seria ideal que cada escola indicasse os professores que deveriam fazer os cursos, em acordo com as secretarias municipais garantindo a saída desses professores estabelecendo assim uma política de regime colaborativo (PERNAMBUCO, ATA IV, 05/07/2010).

A professora aludiu a uma discussão que é bastante pertinente, mas que não teve muito eco nas reuniões do fórum, que é relacionada ao papel da escola,

A escola tem papel fundamental nesse processo, pois é em seu Projeto Político Pedagógico que são definidas as necessidades de formação inicial e continuada (PERNAMBUCO, ATA IV, 05/07/2010).

E vai mais adiante quando trata da função do Fórum para a política de formação continuada e diz que

[...] é propor ações de apoio pedagógico ao professor e mecanismos de permanência nos cursos, propor diretrizes pedagógicas para a validação da pré-inscrição dos professores e estabelecer juntamente com os secretários municipais de educação as prioridades (PERNAMBUCO, ATA IV, 05/07/2010).

E finaliza sua intervenção nessa reunião afirmando que

[...] a Formação continuada precisa ter o mesmo espaço que as formações iniciais (PERNAMBUCO, ATA IV, 05/07/2010).

Entendemos que são pertinentes os posicionamentos da representante da SEB/MEC, quanto à concepção de formação continuada, apresentada e contextualizada que também é defendida pela ANFOPE, ANPAE, ANPed, CNTE, por diversas outras entidades/movimentos dos docentes.

Contudo, quando nos reportamos às ações do FORPROF/PE em relação direta com a formação continuada, percebemos que o tema passava de forma breve pelas pautas e, quando isso acontecia, o foco era a título de apresentação e informes de cursos oferecidos pelas IES, geralmente sem entrar em debates, como pode ser constatado nos registros das atas:

A representante do SEB/MEC, Jéssica Moraes, apresentou os desafios³⁵ para a formação continuada no Plano Estratégico do Estado de Pernambuco – Parâmetros e Critérios (SEDUC E UNDIME) com um

³⁵ Na ata não consta quais os desafios apresentados.

relatório extraído da Plataforma sobre a demanda no estado, com todos os dados dos pré-inscritos (PERNAMBUCO, ATA III, 15/04/2010).

A mesma representante informou que o edital da formação continuada congregou as três áreas e que a UFRPE, UFPE, UNIVASF e IFPE participaram do edital, as universidades foram chamadas a apresentar suas propostas e informou também que o edital surgiu para atender à demanda da Plataforma Freire (PERNAMBUCO, ATA III, 15/04/2010).

Os registros que há nas reuniões seguintes são das propostas apresentadas pelas IES que já faziam parte da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores do Ministério da Educação,³⁶ em 2004.

A reunião de agosto de 2010 teve como uma das pautas: Formação Continuada – Apresentação da situação atual pelas instituições formadoras. A representante do CEEL/UFPE³⁷ apresentou a proposta de formação continuada do CEEL, bem como apresentou um catálogo dos cursos oferecidos pelo CEEL/UFPE no âmbito do projeto REDE. Após a apresentação o catálogo foi submetido ao fórum para apreciação e saber se condizia com a demanda e proposta do mesmo. Consta na ata a posição de alguns membros, entretanto, não consta se foi dado algum encaminhamento.

Na mesma reunião, o representante da UFRPE informou que, em 2009, foi fundado o NEFOPP – Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica, que faz parte da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica e que, de acordo com a proposta do Núcleo, a UFRPE estaria atuando por meio de 06 (seis) cursos, atendendo a uma chamada pública do MEC, SECAD e SEED, a saber: Educação Ambiental, Mediadores de Leitura, Curso voltado para a área de relações étnico-raciais, outro voltado para a educação matemática, outro para a área de Ciências, Cultura e Trabalho e um curso voltado para a

³⁶ A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. As instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais que integram a Rede Nacional de Formação de professores, produzem materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas. Assim, elas atuam em rede para atender às necessidades e demandas do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino. As áreas de formação são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. O Ministério da Educação oferece suporte técnico e financeiro e tem o papel de coordenador do desenvolvimento do programa, que é implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal. Informação disponível em <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-de-professores/rede-nacional-de-formacao-de-professores> Acesso em julho 2017.

³⁷ CEEL é uma Unidade de Formação Continuada e tem como objetivo a articulação e execução de projetos de formação de professores, bem como elaboração de propostas curriculares, agregando pesquisas que são desenvolvidas principalmente na pós-graduação em Educação e Linguística voltadas para a área de educação e linguagem, ações de formação de professores e ações de produção e análise de material didático em parceria com o MEC como PNLD, Brasil Alfabetizado, Pró-Letramento, e outros projetos em parceria com a Secretaria de Educação (PERNAMBUCO, ATA V, 10/08/2010). Foi criado em 2004. É integrante da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores do Ministério da Educação (MEC). Informação disponível em: <http://www.portalceel.com.br/apresentacao/#ancora> Acesso julho 2017.

avaliação da aprendizagem. De acordo com o informe dado pela representante da UFRPE, inicialmente pensou-se em fazer as inscrições para os cursos de formação continuada através da Plataforma Paulo Freire, mas a mesma pede ao fórum sugestões, caso avaliem que esse caminho não seja viável. Da mesma forma que a outra pauta, essa também não consta de encaminhamentos na relatoria da ata.

Outros cursos são apresentados em reunião praticamente dois anos depois:

Seis cursos de formação continuada previstos para oferta pelo IFPE: 1º) Curso de Aperfeiçoamento em Matemática para o Ensino Médio; 2º) Curso de Aperfeiçoamento em Matemática para o Ensino Médio – Geometria; 3º) Curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o Ensino Médio; 4º) Curso de Aperfeiçoamento em ensino de Artes para os anos finais; 5º) Curso de Aperfeiçoamento em Química para o Ensino Médio e 6º) Curso de Aperfeiçoamento em Química para o Ensino Médio (PERNAMBUCO, ATA XXVI, 30/10/2013).

A representante da SEE/PE, já no ano seguinte

[...] apresentou cinco novas propostas de curso – quatro da IFPE (Especialização em Ciências – anos finais do ensino fundamental e aperfeiçoamento em: ensino de artes para os anos finais, Ensino da Língua Brasileira de Sinais na perspectiva de educação bilíngue e Educação Ambiental) e um da FUNDAJ (Especialização: políticas de promoção da igualdade racial na escola). Os cursos foram aprovados por unanimidade (PERNAMBUCO, ATA XXX, 24/02/2014).

Alguns informes são apresentados nas reuniões, tais como:

A representante do MEC apresentou o fluxograma da rede nacional de formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica pública para 2015 (PERNAMBUCO, ATA XXX, 24/02/2014);

A SEE abordou o ponto de pauta que trata da formação continuada e solicitou a cada representante que informasse sobre as atividades de suas instituições em relação ao tópico abordado (PERNAMBUCO, ATA XXXIX, 17/11/2014).

Verificamos que nas atas não consta os desdobramentos dos informes e das solicitações deles, o que dificulta a análise dos pesquisadores sobre esta temática. Em reuniões anteriores, ainda no ano de 2010, esse debate já era feito em reunião pela representante da ANFOPE, que ressaltou a necessidade de um diálogo com os secretários e prefeitos para que fosse garantido o apoio para os professores participarem da formação inicial e que fosse garantido também,

[...] o direito do professor de fazer a formação continuada e abordou também, a possibilidade de trabalhar a escola como espaço de formação (PERNAMBUCO, ATA III, 15/04/2010).

A representante do MEC reforçou esse entendimento dizendo que,

[...] a proposta de formação não é pessoal, é uma política de rede (PERNAMBUCO, ATA III, 15/04/2010).

Nesse contexto, chamou a nossa atenção a posição da Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação, que, ao ressaltar a importância da organização das formações solicitou que

[...] as mesmas não causassem transtorno ao sistema educacional existente (PERNAMBUCO, ATA III, 15/04/2010).

Tal afirmação vinda de uma das pessoas responsáveis pela política de formação de professores do governo estadual surpreende e suscita um questionamento: o que causa mais transtorno ao sistema educacional, os professores não terem formação continuada ou se ausentarem da sala de aula para participar delas? Vale ressaltar que a Lei nº 11.738/2008 (conhecida como Lei do Piso) prevê, no art. 2º § 4º, que, “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite **máximo** de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008, grifos nossos). Compreende-se, portanto, que os professores, efetivamente, deveriam ter uma parte da jornada de trabalho dedicada à formação continuada, como um dos elementos da valorização profissional. E, caberia ao sistema de ensino a responsabilidade de buscar alternativas para evitar qualquer prejuízo aos estudantes.

Dentre as diversas pautas/temáticas presentes nas atas, consta participação da Coordenadora do Fórum Estadual de Educação – FEE/PE³⁸ na reunião realizada em 28 de julho de 2014. Segundo a ata, a coordenadora tratou da

[...] necessidade de se implantar um programa nacional de formação de professores, pontuou as alterações que aconteceram no organograma do MEC à época e, ressaltou que no cenário local o final do ciclo governamental era um fator de indefinição para os rumos da política

³⁸ Coordenava o Fórum Estadual de Educação de Pernambuco, nesse período, a representante da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), professora Márcia Ângela da Silva Aguiar, professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

educacional estadual, mas salientou que dificilmente ocorreria uma mudança brusca nos rumos já traçados (PERNAMBUCO, ATA XXXV, 28/07/2014).

Na sua fala, defendeu a necessidade de viabilizar o PEE (Plano Estadual de Educação) e convocou o Fórum a participar da elaboração desse plano com o envio de propostas relativas à formação docente e apresentou um convite formal para que os membros do Fórum elaborassem um documento traçando o panorama da educação em Pernambuco no que diz respeito à formação inicial e continuada. Consta na referida ata que a representante da FUNDAJ sugeriu a elaboração de um documento qualitativo com propostas sobre a formação inicial e continuada, a proposta foi acatada e teve como encaminhamento a convocação de uma reunião extraordinária para avaliação e formulação das propostas do Fórum.

De acordo com a ata da reunião que ocorreu em outubro de 2014 (PERNAMBUCO, ATA XXXVIII, 27/10/2014), foram criados grupos de trabalho para formular as propostas e, após análises e discussões dos dados e dos documentos, foi encaminhado ao FEE/PE a sugestão de algumas propostas na perspectiva de fortalecer o PARFOR dentro do Estado de Pernambuco visando a melhoria da qualificação dos docentes da educação básica, tais como: Maior interação prática das Instituições de Ensino Superior (Licenciaturas) com a Escola Básica; Vincular as turmas regulares de licenciatura com as turmas do PARFOR, criando uma troca de experiência entre a vivência profissional dos professores-cursistas do PARFOR e o conhecimento e a criatividade da nova geração; Assegurar projetos de extensão das IES, envolvendo os alunos das licenciaturas no sentido de interagir junto à escola básica produzindo relevantes conhecimentos tanto para as IES quanto para as escolas, buscando assim incentivar alunos da educação básica para uma formação de qualidade; Intensificar discussões quanto aos estágios obrigatórios com perspectivas de tornar o espaço da escola básica o “locus” de aprendizagem; Conquistar políticas públicas que relevem a autoestima do professor; Dar visibilidade pública às grandes experiências advindas das Escolas e IES que incentivam a educação como transformador do país; e Viabilizar o sistema de articulação entre MEC, Secretarias de Educação e IES com perspectiva de equilibrar e difundir a possibilidade de oferta de formação docente inicial e continuada em todas as regiões do estado. Ressaltamos como bastante positiva e necessária a interação entre os espaços e diversas frentes de construção e de diálogo sobre as políticas educacionais.

Em termos de dados (número de municípios com turmas implantadas, de municípios atendidos com professores matriculados, de turmas implantadas e professores formados), o PARFOR/PE atingiu entre o período de 2009/2014, 8 (oito) municípios com turmas

implantadas, 100 (cem) municípios com professores matriculados, 39 turmas implantadas e 649 professores formados (Relatório de Gestão DEB/MEC 2009 – 2014, vol 1, tabela 19 e 20, p. 45 e 46). De acordo com relato em ata do ano de 2012, a representante da SEE/PE

[...] informou que a maior parte dos professores da rede estadual não se insere no grupo de oferta do programa, pois a maior demanda encontra-se nos municípios (PERNAMBUCO, ATA XI, 27/02/2012).

Em relação aos professores efetivos, no ano de 2014 ainda havia, na rede estadual de ensino de Pernambuco, 411 professores não detentores de habilidade específica (professores com outras graduações, sem licenciatura plena) e 322 professores com formação de magistério (Relatório Anual de Indicadores 2015/Lei de Responsabilidade Educacional, p. 25).

Constatamos, contudo, que o FORPROF/PE enfrenta sérias dificuldades para desempenhar a contento todas as suas atribuições, como evidenciam os componentes do Fórum conforme registro das atas de reuniões em diversos anos:

A representante da UFPE externou sua frustração com a dinâmica do Fórum e contou com o apoio irrestrito da outra representante da UFPE, que ainda destacou que o Fórum não realiza suas atribuições e limita-se apenas a chancelar decisões externas (PERNAMBUCO, ATA XVII, 24/09/2012);

A representante da SEE/PE ressaltou que, em essência, o Fórum estava deixando de cumprir plenamente com as suas atribuições (PERNAMBUCO, ATA XVII, 24/09/2012);

A representante da UPE aproveitou sua fala para demonstrar o seu desencanto enquanto membro do Fórum (PERNAMBUCO, ATA XVII, 24/09/2012);

Já a representante da UFPE frisou que o Fórum não era uma instância burocrática mas sim política (PERNAMBUCO, ATA XVII, 24/09/2012);

A representante da UFPE criticou a lógica de organização dos cursos por considerá-la invertida, pois, ao contrário de efetivar decisões adotadas democraticamente, a atual sistemática de organização dos cursos apenas funciona para legitimar o imposto e não o proposto (PERNAMBUCO, ATA XVII, 24/09/2012);

A representante da UFPE e a da UPE comentaram sobre dados comparativos do PARFOR em PE e em outros estados, a representante da UPE comentou que Pernambuco apresentava índices insatisfatórios e a da UFPE complementou a análise elencando as principais dificuldades enfrentadas pelo PARFOR em Pernambuco e as experiências exitosas em outros estados (PERNAMBUCO, ATA XXIX, 27/01/2014);

A representante do IFPE comentou sobre o panorama de desarticulação entre as instâncias responsáveis pelos programas de formação continuada e a sua fala foi reforçada pela outra representante do IFPE (PERNAMBUCO, ATA XXXV, 28/07/2014).

Esse recorte nas falas dos representantes das IES nas atas das reuniões do FORPROF/PE, mostrou-nos algumas das dificuldades que foram sendo enfrentadas pelo fórum para dar conta das suas atribuições. Nos documentos que respaldam e fundamentam o fórum, a política de formação docente é tratada de forma ampla, como já colocado anteriormente, atrelada à valorização profissional. Contudo, pelo que foi observado nas atas, há uma questão que não é linear entre a proposição da política do FORPROF/PE e sua materialização.

De forma mais ampla, o sentido da política do FORPROF em Pernambuco enquanto elemento da política de formação inicial e continuada não vêm conseguindo responder às demandas tendo por base a relação indissociável entre formação e valorização profissional (CONAE 2010 e 2014), Essa questão está subsumida na preocupação “apenas” com a certificação dos docentes, não há uma reflexão sobre as condições de carreira do magistério, a proposta de formação inicial e continuada ainda é descontextualizada e desarticulada, as ausências constantes sinalizam que o fórum vem perdendo a sua importância em meio às instituições que o compõem, os descumprimentos dos acordos e a falta de apoio político por parte dos municípios demonstram que o papel do fórum de órgão articulador do regime de colaboração não tem tido o êxito esperado e alerta sobre a necessidade de levar as secretarias de educação à compreensão da importância da participação dos professores nos programas de formação inicial e continuada.

Considerando os dados obtidos, pode-se admitir que o FORPROF/PE, pela sua composição, pela caracterização de ser um espaço mediador do regime de colaboração entre o Estado e os municípios, teria a possibilidade de ter avançado e assumido uma posição de ator proeminente em relação à política de formação inicial e continuada no estado, avançado de forma concreta contra a lógica de valorização do capital humano, priorizando a compreensão ampla de valorização do profissional da educação defendida na CONAE 2010 (definida a partir da articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho). Especificamente em relação à política de formação continuada, identificamos nos apontamentos das atas que a mesma foi residualmente pautada, mesmo o fórum tendo, em sua caracterização inicial (Decreto nº 6755/2009), como demanda discutir as duas formações - inicial e continuada - com a mesma prioridade.

A formação continuada deve ser tratada como política pública pautada nas demandas coletivas do “chão” da escola e não como estratégia de qualificação profissional face às exigências da “sociedade do conhecimento e/ou sociedade da informação”. E nem como “peça-chave” na configuração de um novo processo e prática formativos, conforme os quais os professores necessitam atualizar-se constantemente para desempenhar tarefas que estão sempre em transformação, haja vista as mudanças técnico-científicas, assim, prevalecendo uma concepção de formação continuada voltada para atualização de conteúdos, métodos ou técnicas, com o intuito de promover a “modernização” da escola e do ensino, dando continuidade às diretrizes das reformas pautadas pela mundialização da educação.

Os achados nas atas nos levam a afirmar que o FORPROF/PE se encaixa na posição explicitada pela ANFOPE (2012) diante do resultado da pesquisa desenvolvida no âmbito dos fóruns nacionais, ou seja, que, “os Fóruns Estaduais vêm desempenhando a função de simples validadores ou legitimadores das ações impostas ou pelo poder central, ou pelo poder estadual, ou pelo poder municipal” e, além disso, que “esse papel é incompatível com as atribuições dos FPAFDs ou Forprofs definidas no arcabouço legal de sua criação e implementação” (ANFOPE, 2012, p. 43). Assumimos o entendimento da ANFOPE em relação à necessidade de buscar no par dialético teoria/prática um dos principais direcionamentos se, de fato, uma política de formação e valorização dos professores vise a contribuir para o desenvolvimento da educação básica de qualidade referenciada no social. De acordo com o movimento de professores, “Isto requer a valorização do trabalho docente e de seu reconhecimento, uma vez que a docência constitui-se, dialeticamente, em construção e socialização do conhecimento” (ANFOPE, 2012, p. 45-6).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Preocupados com o avanço do capital no âmbito das políticas educacionais no Brasil, nos propusemos a analisá-las e, de forma mais direta, debruçamo-nos sobre a temática da política de formação continuada de professores da educação básica do estado de Pernambuco, o que nos permitiu trilhar os caminhos em busca de resposta à seguinte pergunta: Quais relações e nexos políticos e socioeconômicos são estabelecidos entre a política de formação continuada dos professores da educação básica do estado de Pernambuco, com a política nacional de formação dos profissionais do magistério da educação básica?

O percurso que trilhamos, considerando o nosso material empírico (ordenamento legal nacional e ordenamentos legal e curricular do estado de Pernambuco que tratam, de forma direta e indireta, da política de formação continuada de professores da educação básica e documentos e atas do FORPROF/PE), bem como a sistematização, análise de conteúdo e análise de conjuntura dos fatos e dados, permitiu-nos confirmar nossa hipótese de que: a política de formação continuada dos professores da educação básica, no Brasil e no estado de Pernambuco, evidencia fragmentação e descontinuidade, pautada pela valorização do capital humano, com repercussões na organização do trabalho pedagógico. Regulada, possivelmente, pelas relações estabelecidas entre a política educacional e as transformações socioeconômicas oriundas das exigências do capital, não constitui uma efetiva política de formação e de valorização dos profissionais da educação capaz de articular formação inicial e continuada com as condições básicas de trabalho.

Em nível nacional, podemos afirmar que há a incorporação de algumas demandas históricas dos educadores e da sociedade civil, oriundas dos conflitos e embates dos diferentes projetos de educação e sociedade que, ainda assim, permanecem sendo numerosas. O que levou a um alinhamento em termos de concepção de formação continuada, na perspectiva e na compreensão de uma formação continuada articulada à formação inicial e à valorização dos profissionais do magistério, conforme está posto no Decreto nº 6.755/2009, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, Resolução 2/2015 e no Decreto nº 8.752/2016. Contraditoriamente, apontamos também que há, no âmbito desse ordenamento legal nacional, a incorporação de demandas pautadas pela valorização do capital humano que se identifica com a concepção neoliberal de educação e que, por sua vez, coaduna-se com o que Melo (2004) definiu como mundialização da educação.

Alguma das leis mais relevantes, no sentido de apontar avanços para a política de formação continuada dos professores da educação básica (LDB n. 9.394/96, o Decreto n.

6.755/2009, a Resolução 2/2015 e o Decreto nº 8.752/2016), são exemplos desse conflito de interesses divergentes entre o capital e a classe trabalhadora. Uma questão a ser enfatizada é que a LDB aponta um avanço para os profissionais da educação quando confere à formação continuada, o status de política pública, ao atribuir aos sistemas de ensino a responsabilidade quanto à sua oferta. Outra questão importante é que, apesar de oferecer amparo legal para o desenvolvimento da formação continuada, a LDB não se manifestou quanto aos princípios e procedimentos que esse tipo de formação deveria assumir. E mais ainda, concordando com Oliveira (2007, p.110), quando afirma que “as conquistas mais importantes da LDB 9394/96 têm tido efeito limitado e, às vezes contraditório, em razão de condições objetivas que não se encontram asseguradas”.

Os movimentos de educadores se posicionaram de forma positiva ao receberem a minuta que deu origem ao Decreto n. 6.755/2009, apontando que era produto dos estudos tanto dos movimentos como do governo em relação à instituição de um Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério, bem como de estudos feitos pela CAPES relacionados à demanda de formação docente em nível superior no país. Contudo, algum tempo depois, apontaram como negativo o fato de a minuta que deveria subsidiar a lei que instituiria o sistema, não ter logrado êxito (BRZEZINSKI, 2013). Uma questão positiva foi a instituição, a partir do referido decreto, do PARFOR e dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, que, na avaliação dos movimentos de educadores, poderiam se configurar como “um espaço democrático de defesa da qualidade socialmente referenciada da formação e da valorização dos profissionais da educação” (BRZEZINSKI, 2013). Não é bem isso, entretanto, que vem acontecendo, como pudemos identificar no presente estudo ao analisar as atas do FORPROF/PE. É importante enfatizar o avanço que apresenta a Resolução nº 2/2015 em relação a outros ordenamentos legais nacionais que tratam da formação continuada, uma vez que ressalta que a formação inicial e continuada deve ser assumida em regime de colaboração entre os entes federados.

Art. 3º § 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015).

O Decreto nº 8.752/2016 avança em relação ao Decreto nº 6.755/2009 ao reconhecer a importância da formação continuada não só para os professores, mas para todos os

profissionais da educação. Nessas disputas que existem no campo da educação, um passo necessário é fazer com que seja efetivado o ordenamento legal e, para isso, os embates, as problemáticas e as lutas continuam presentes. Por isso, mesmo reconhecendo a incorporação de algumas demandas da classe trabalhadora, na práxis, não temos como perder de vista que a lógica do capital afeta diretamente as políticas educacionais, e que as políticas em desenvolvimento são, na sua essência, orientadas para atender muito mais as demandas do mercado que as demandas da classe trabalhadora. Nas análises do material empírico, foi possível perceber que a política educacional nacional sofre imposições das estruturas políticas, econômicas e sociais, nos diversos contextos sócio-históricos, e, portanto, é preciso repensá-las. De acordo com Dourado (2011, p. 55), repensar as políticas educacionais “implica repensar o Estado Brasileiro, suas lógicas, nexos e dinâmicas, com vistas a aprimorá-lo, avançando para uma concepção ampla de Estado, que traduza a correlação de forças entre sociedade civil e política, o que, no caso brasileiro, implica significativos avanços da participação social”.

No que se refere ao **ordenamento legal e curricular do estado de Pernambuco**, tomamos como ponto de partida a análise das leis estaduais referentes à educação (ordenamento legal) e dos documentos da SEE/PE (ordenamento curricular) no período de 2009/2014 e das atas e documentos do FORPROF/PE. Desse modo, constatamos que há relações intrínsecas entre a política estadual de formação continuada de professores com a política nacional de formação dos profissionais do magistério da educação básica, e identificamos similitudes e distanciamentos entre elas.

A política estadual de educação, em termos de **ordenamento legal**, aproxima-se, em algumas questões, da veiculada nacionalmente. Assim, destacamos: a) Lei nº 11.329, de 16 de janeiro de 1996, lei ordinária que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de Pré-escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de Pernambuco. Essa lei posta em prática, tem um impacto positivo na construção da política de formação continuada como uma dimensão da valorização dos profissionais da educação por tratar a formação continuada dos profissionais da educação básica atrelada às condições de trabalho e à carreira, salário e remuneração; b) contextualização do Programa de Educação para Todos feita pelo PEE/2002, acompanhando as discussões nacionais, inclusive em relação à formação dos professores, vale ressaltar que esse programa foi impulsionado pelos interesses do BM e pela UNESCO, ou seja, política pautada, na sua essência, pelos interesses do capital; c) preocupação com o percentual de docentes que ainda não tinha formação em nível superior, demanda essa que já tinha impulsionado a criação do Programa Especial de Graduação em Pedagogia –

PROGRAPE em 1999, pela Universidade de Pernambuco, para ajudar a suprir a demanda de formação em nível superior para os professores em serviço. Contudo, conjecturamos que não deu conta de qualificar todos os professores que estavam atuando sem formação em nível superior, já que foi instituído em 2009 o FORPROF/PE e uma de suas metas era/é justamente, qualificar os professores em serviço que estavam atuando sem formação em nível superior.

O **ordenamento curricular** está pautado pela política de responsabilização que agrega a meritocracia e o gerencialismo, com foco nas avaliações externas, nos índices educacionais e na distribuição de bônus, política ligada à teoria do capital humano e pautada no indivíduo e não no coletivo, travestido de defesa do direito a aprender, sem relação direta com a valorização profissional. O referido ordenamento curricular encontra-se subordinada à diretriz adotada no estado de Pernambuco com base na “suposta” política de modernização que impacta o conjunto das ações do estado como um todo, inclusive a formação continuada, como constatamos neste estudo.

Em relação ao FORPROF/PE, sua institucionalização e implementação expressa uma relação de similitude entre as políticas de formação continuada estadual e nacional. Iniciamos a nossa análise afirmando que reconhecemos o fórum, assim como a ANFOPE (2012), como um espaço positivo de possibilidade de defesa da qualidade socialmente referenciada da formação e da valorização dos profissionais da educação. Contudo, ao analisarmos as atas do Fórum, deparamo-nos com aspectos positivos que dão respostas às demandas de qualificação dos professores da educação básica, mas também, esbarramos em temáticas que dificultam a práxis do fórum, tais como: a) A necessidade e a falta de um diagnóstico preciso em relação às demandas de formação inicial e continuada; b) Problemática com os cursos presenciais e à distância, esse último, referente a problemas com a infraestrutura dos polos e cobrança por parte das IES que os governos dos municípios e/ou do estado resolvam tais questões; c) Dificuldades com oferta de vagas nos cursos do PARFOR presencial e à distância, a preocupação em relação à formação das turmas, problemas no funcionamento da Plataforma Freire, do Ministério da Educação, dificuldade de sintonia entre as instâncias que compõem o fórum.

Essas questões, que denominamos de administrativas, consomem a maior parte do tempo das discussões nas reuniões, deixando de lado as discussões sobre as demais atribuições pedagógicas de acompanhamento e monitoramento, situação que acabou fragilizando o fórum, inclusive gerou questionamentos dos próprios membros sobre o papel do FORPROF e, possivelmente, foi o que motivou a ausência recorrente de membros nas reuniões, o que dificultava o andamento das demandas.

A proposição da política não é linear à sua materialização, já que as atas do FORPROF/PE nos mostram esse distanciamento e também um embate entre as proposições, marcado pela posição dos membros das entidades presentes nas reuniões, bem como pelo esvaziamento desta instância. Não dá para ser proposta a formação continuada ou inicial se não for também estabelecida uma dinâmica de valorização dos profissionais da educação.

Nas atas, nos documentos e nas ações (refletidas nas atas), há elementos de contradição por dentro do que se anuncia e do que se efetiva como política de formação docente continuada, ou seja, a aparência do que está posto no ordenamento legal e nos documentos assinados pelos governantes é uma, mas a essência que situa essas políticas na realidade social, sob o ponto de vista da totalidade concreta, é outra (KOSIK, 2002). Nos documentos que respaldam e fundamentam o fórum, a política de formação docente é tratada de forma ampla, vinculada à valorização profissional. Contudo, não há uma reflexão sobre as condições de carreira do magistério, a proposta de formação inicial e continuada ainda é descontextualizada e desarticulada, as propostas de formação continuada não apresentam continuidade e são ofertadas pelas universidades sem levar em consideração a realidade concreta das escolas, as ausências constantes sinalizam que o fórum vem perdendo a sua importância em meio às instituições que o compõe. Além disso, os descumprimentos dos acordos e a falta de apoio político por parte dos municípios demonstram que, mesmo o fórum ser um órgão criado em regime de colaboração, não tem tido o êxito almejado.

Não avançaremos na formação continuada ou inicial, na valorização dos profissionais da educação, se não equacionarmos o regime de colaboração e, para isso, é necessário, dentre outras questões, a regulamentação da Constituição Federal, art. 23, onde se lê: *É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: (EC nº 53/2006 e EC nº 85/2015), V—proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação, bem como a efetivação do Sistema Nacional de Educação.*

Na I Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010 já havia se reconhecido que a ausência de um efetivo Sistema Nacional de Educação (SNE) sinaliza a forma fragmentada e desarticulada do projeto educacional no País e que, para alterar tal situação, seria necessária “a regulamentação do regime de colaboração, em que o aparelho estatal utilize os recursos de poder para garantir as necessidades da população” (CONAE, 2014, p. 88). E aponta que

O desafio é fazê-lo, aperfeiçoando mecanismos democráticos, em regime de corresponsabilidade em todos os níveis, etapas e modalidades, envolvendo os/as profissionais da educação nos projetos político-pedagógicos dos

sistemas e redes de ensino, bem como os atores políticos e sociais. (CONAE, 2014, p. 88).

Em termos de **ordenamento curricular**, identificamos que os Parâmetros para a Educação Básica no Estado de Pernambuco, compostos pelos Parâmetros Curriculares (o que ensinar), os Parâmetros na Sala de Aula (como ensinar), os Padrões e Níveis de Desempenho do Estudante das disciplinas de português e matemática e os Parâmetros de Formação Docente, apresentam uma concepção de educação que se preocupa em desenvolver nos alunos as competências e habilidades necessárias ao mundo do trabalho, traduzida nos documentos curriculares como expectativa de aprendizagem e direito de aprender, com foco nos índices e nas avaliações externas padronizadas tanto nacional como estadual.

Nesse sentido, os desdobramentos dessas ações podem promover o reducionismo do currículo e das práticas pedagógicas, uma vez que a formação continuada funciona na perspectiva de “instruir” os professores para dar conta dessas demandas e, dessa forma, reforçar a proposição das políticas educacionais na ótica da Teoria do Capital Humano (FRIGOTTO, 2006). É possível, além disso, identificar, uma identidade com a perspectiva gerencialista, meritocrática da política e gestão da educação (CABRAL NETO, 2009), que prioriza o desempenho docente com incentivo às premiações para os que atingirem as metas estabelecidas, com foco na gestão por resultados e avaliação por desempenho. Na nossa avaliação, os Parâmetros Curriculares (o que ensinar) e os Parâmetros na Sala de Aula (como ensinar) se aproximam muito da lógica de apostilamento dos materiais didáticos (ADRIÃO et al., 2009), tão condenada pelos educadores.

A forma como o estado de Pernambuco gere a política educacional de formação continuada, como podemos perceber na análise dos documentos curriculares, ao contrário do que preconizam, mesmo que contraditoriamente, acaba por operacionalizar uma desqualificação do trabalho docente e da escola, representando, assim, uma manutenção e reprodução das relações sociais dominantes, ligadas à teoria do capital humano pautadas no indivíduo e não no coletivo, travestido de defesa do direito de aprender. De acordo com Freitas (2014b, p. 1090, grifos do autor):

A defesa do “direito de aprender” do qual somente hoje, após séculos, os empresários se lembraram cumpre várias funções, desde as operacionais até as ideológicas. É uma forma de interferir na formação do novo trabalhador e na quantidade de trabalhadores disponíveis, aumentando o controle sobre a escola e ocultando as raízes sociais das desigualdades acadêmicas. O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de

referência dos exames nacionais, assumido ali como o domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e não o currículo prescrito, a base nacional comum, que definem o que será considerado como “básico”.

Dessa forma, a política de formação continuada de professores passa a se desvincular de um contexto mais amplo de formação humana e valorização profissional, causando, inclusive, uma desvalorização dos professores. Vale ressaltar que esse arcabouço das políticas educacionais reflete na luta de classe constituída por projetos de educação, de formação, de homem e de sociedade diferentes, como podemos perceber na posição de Frigotto (2010, p. 186): “[...] a questão da desqualificação da escola é, antes de tudo, uma desqualificação para a escola frequentada pela classe trabalhadora [...]”.

Como anunciado na introdução o estudo em pauta não analisou o conjunto das proposições de formação continuada do estado de Pernambuco, nosso propósito foi dar foco ao conjunto de proposições no bojo do ordenamento curricular e, especificamente, as debatidas no âmbito do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do estado de Pernambuco (FORPROF/PE) e, a partir da leitura feita do FORPROF/PE enquanto ator coletivo e do ordenamento curricular, apontamos para estudos futuros, que é preciso apreender, considerando também as contribuições da Resolução nº 2/2015 do CNE/MEC, que dinâmicas de formação continuada para os profissionais da educação acontecem promovidas diretamente pelo próprio Estado de Pernambuco para compreendermos mais esse escopo do neotecnismo e da teoria do capital humano.

De acordo com Freitas (2014a, p. 55-6), as consequências da pressão dos reformadores empresariais sobre as políticas educacionais/sistema escolar baseada em responsabilização (*accountability*), estão bastante documentadas na literatura internacional, são elas: 1. Estreitamento curricular; 2. Competição entre profissionais; 3. Pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes; 4. Fraudes; 5. Aumento da segregação socioeconômica no território; 6. Aumento da segregação socioeconômica dentro da escola; 7. Precarização da formação do professor; 8. Destruição moral do professor e do aluno. Evitando o debate qualitativo e a análise mais profunda, elas tentam se legitimar pela apresentação de uma grande quantidade de “números”, é o que vem acontecendo com a política educacional em Pernambuco.

Os materiais analisados apresentam questões que nos possibilitam responder se a política de formação continuada constituída em Pernambuco no período de 2009/2014, contribui para a consolidação de uma política de formação continuada como uma dimensão da valorização dos profissionais da educação, que articula formação (inicial e continuada), remuneração, carreira e condições de trabalho, como defendido pelos movimentos de educadores na CONAE 2010 e 2014. Assim, a análise aponta que os interesses colocados na política de formação continuada no estado de Pernambuco, de forma geral, não são pautados pelo compromisso de impactar/contribuir na consolidação da política de formação continuada como uma dimensão da valorização dos profissionais da educação. Pelo contrário, estão comprometidos em consolidar cada vez mais as relações estabelecidas entre as políticas educacionais e as transformações socioeconômicas oriundas das exigências do capital, pautadas na valorização do capital humano.

Para cada uma destas visões de mundo, há uma organização pedagógica do trabalho da escola diferente a ser pensada: uma delas, a dos reformadores, aposta na adaptação da escola a novos paradigmas de exclusão e de subordinação; a outra, defendida por grande número de educadores progressistas, aposta na transformação social e para tal, não propõe mera adaptação, mas sim a mobilização da escola para a construção de alternativas sociais; para o desenvolvimento da solidariedade e não da competição e da concorrência; para a valorização da auto-organização do estudante e do trabalho coletivo; bem como o respeito à diversidade cultural e não a padronização da cultura escolar (FREITAS, 2014b, p. 1107).

Tratamos a formação continuada neste estudo, a partir do que é defendido pelos movimentos dos educadores, especificamente, pela ANFOPE, bem como pelos debates travados durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010 e 2014), que apontam a necessidade de termos a formação continuada dos profissionais da educação compreendida ao nível das políticas públicas, pautada enquanto direito dos profissionais e dever do Estado e que sejam pensadas de forma coletiva, a partir da demanda coletiva, para além das iniciativas individuais.

A formação dos/das profissionais da educação deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito e superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, com oferta de cursos de graduação, especialização/aperfeiçoamento e extensão aos/às profissionais da educação pública, em universidades também públicas. Esta política deve ter como componentes, juntamente com a carreira (a jornada de trabalho e a remuneração), outros elementos indispensáveis à valorização profissional. Deve ser pensada como processo

inicial e continuado, como direito dos/das profissionais da educação e dever do Estado. (CONAE, 2010, p. 79).

A formação e a valorização dos profissionais da educação são indissociáveis. O documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE/2014) avança ao apontar uma concepção ampla sobre valorização do profissional da educação, definida a partir da articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho, reforçando o que já tinha sido debatido na CONAE/2010.

Em consonância com a legislação vigente, com os esforços de construção do SNE e em articulação com outras políticas educativas e de outros setores respaldados por uma atuação colaborativa e democrática em todos os órgãos e fóruns, a valorização dos profissionais da educação é condição para a garantia do direito à educação e à escola de qualidade social. A valorização profissional, incluindo a formação, é obrigação dos sistemas e base da identidade do profissional. (CONAE, 2014, p. 90-91).

Defendemos a educação como direito social e não como mercadoria. Nessa perspectiva, a educação “[...] comporta limites normativos, ético-políticos e morais, que são incompatíveis com fenômenos de amestramento, endoutrinação ou condicionamento dos seres humanos” (LIMA, 2012, p. 29), fenômenos esses que perpassam, mesmo que de forma implícita, as propostas de políticas educacionais regidas pelo gerencialismo, meritocracia, apostilamento e pelos princípios da política de responsabilização. Reafirmamos a posição da ANFOPE (2000, p.23),

A elaboração de uma Política de Formação Continuada deverá estar vinculada às concepções de sociedade e de educação que se tenha e deve ir na direção do fortalecimento da pluralidade e da socialização dos conhecimentos universalmente produzidos, contribuindo diretamente para a profissionalização do professor e para o conhecimento da realidade.

Aproveitamos para lembrar que o direito à educação gratuita e universal é resultado da luta da classe trabalhadora e ressaltamos que, desde a segunda metade do século XIX, a educação compõe a pauta das lutas da classe trabalhadora (LEHER, 2014, p.07) e, desde então, os movimentos de educadores/as classe trabalhadora vem ao longo da história construindo proposições superadoras/alternativas a essas políticas, tais como proposta da Lei de Diretrizes e Bases elaborada a partir da sociedade organizada, congregada no Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública; PNE conhecido como PNE da Sociedade Brasileira elaborado coletivamente nos I e II CONEDS; propostas que saíram do CONEB 2008, da

CONAE 2010 e 2014; proposição de Pedagogia crítica, como a Pedagogia Histórico-Crítica pautada na educação omnilateral em detrimento de uma educação unilateral; dentre outras proposições.

Dessa forma, as proposições superadoras/alternativas a essas políticas existem, não são colocadas efetivamente em prática (convertidos em política de Estado através de leis e assimilados pelos governos nos programas e políticas públicas) e não conseguem lograr êxito de forma hegemônica, por conta de interesses mais fortes politicamente, pautados pelo capital: “a teoria do capital humano tem a educação como local estratégico para ganhos do capital” (LEHER, 2014.). É fato que o projeto pedagógico capitalista limita a materialização dessas proposições superadoras, pois “Seria ingenuidade admitir uma possibilidade de hegemonia da pedagogia da esquerda no capitalismo, porém, no âmbito da contra hegemonia, há resultados de indiscutível qualidade que já produzem seus frutos” (LEHER, 2014). Os desafios são políticos, teóricos, organizativos e pedagógicos. A mobilização e a organização da classe trabalhadora são determinantes para a mudança.

Aos educadores que atuam no sistema público e os que vendem a sua força de trabalho na iniciativa privada cabe aprofundar a leitura crítica sobre as forças conservadoras que impedem o direito à educação básica e a submetem cada vez mais aos seus interesses privados. Concomitante a isto, um esforço de organização e de mobilização junto às forças que sempre lutaram em defesa do direito à educação pública, universal, gratuita, laica e unitária. Uma luta que implica o resgate do aluno como sujeito e do professor, igualmente sujeito e do que estão célere lhes usurpando – sua função de produzir, organizar e socializar o conhecimento. (FRIGOTTO, 2013b, p. 18).

Por fim, reafirmamos a nossa posição defendendo uma demanda histórica da categoria que as políticas de formação continuada e, de forma geral, as políticas públicas educacionais, sejam formuladas de maneira que apontem para a constituição de políticas públicas de Estado e não de governo apenas, na perspectiva da emancipação humana e social – para além da lógica do capital. É perceptível, diante das constatações, a necessidade do estado de Pernambuco e do Estado brasileiro, de prover condições objetivas e subjetivas para garantir a consolidação de uma política de formação continuada dos professores como uma dimensão da valorização dos profissionais da educação capaz de articular formação inicial e continuada com as condições básicas de trabalho, com o piso salarial e a carreira e, de políticas educacionais pautadas na perspectiva da construção e consolidação do Sistema Nacional de Educação que garanta, de fato, o regime de colaboração entre os entes federados. Vale ressaltar que **SÓ AVANÇAREMOS LUTANDO COLETIVAMENTE!**

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R. e ARELARO, L. **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública:** a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo. vol.30, n.108.p. 799-818. 2009. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0930108.pdf>> Acesso jun. 2016.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; BERTAGNA, R. H.; PAIVA, G. E XIMENES, S. **Relatório de Pesquisa:** Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=sistemas-de-ensino-privados-na-educacao-publica-brasileira-consequencias-da-mercantilizacao-para-o-direito-a-educacao>. Acesso em jun. 2016.

AGUIAR, M.A. da S. O movimento dos educadores e sua valorização profissional: o que há de novo em anos recentes? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.25, n.2, p. 249-262, 2009.

_____. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: jul. 2015

_____. A formação dos profissionais da educação no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectiva. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. 2.ed. Goiânia: Ed. UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Valorização dos Profissionais da Educação: PNE e diretrizes para a formação. In: RONCA, A. C. C.; ALVES, L. R. **O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação:** educar para a equidade. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. p. 241–257.

_____. Política educacional e planejamento participativo: a experiência dos fóruns itinerantes de educação em Pernambuco. **Educação**. Porto Alegre, v.37, n. 2, p. 201-209, maio-ago 2014.

AGUIAR, M. A. S.; SCHEIBE, L. Formação e valorização: desafios para o PNE 2011/2020. **Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 77-90, jan./jun. 2010.

ALVES, J. E. D. **Análise de conjuntura: teoria e método**. 2008. Disponível em: <http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/analiseconjuntura_teoriametodo_01jul08.pdf> Acesso em 08 de janeiro de 2012.

ANFOPE. **ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**. Documento Final, 2012. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/> acesso em 19/10/2012

_____. **Documento Final do VI Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1992, mimeo.

_____. **Documento Final do VII Encontro Nacional**. Niterói, 1994, mimeo.

_____. **Documento Final do VIII Encontro Nacional.** Belo Horizonte, 1996, mimeo.

_____. **Documento Final do X Encontro Nacional.** Brasília, 2000. Disponível em: http://www.gppege.org.br/home/secao.asp?id_secao=99&id_unidade=1

_____. **Documento Final do XVIII Encontro Nacional.** Goiás, 2016. Disponível em: http://www.gppege.org.br/home/secao.asp?id_secao=425&id_unidade=1

ANTUNES, C. **Trabalho, alienação e emancipação: a educação em Mészáros.** Campinas: UNICAMP, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação).

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** 13. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, R. ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em jun. 2014.

ASBAHR, F. da S. F.; SANCHES, Y. C. de S. Transformação social: uma possibilidade da educação escolar? In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do trabalho em Marx e a educação.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 33-52.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública.** 3. ed. Campinas, SP. Editora Autores Associados, 2004.

BALL, S. J. PROFISSSIONALISMO, GERENCIALISMO E PERFORMATIVIDADE. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez. 2005, p 539-564.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de jan. 2009, Seção 1, p.1-2.

_____. Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de set. 2009, Seção 1, p. 26.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. MEC. SEB. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica:** orientações gerais. Brasília: MEC, 2005.

_____. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica:** orientações gerais. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica. **Resolução nº 1, de 17 de agosto de 2011**. Brasília: Secretaria Executiva, 2011. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>> Acesso: janeiro 2012.

BATISTA, E. **Fordismo, taylorismo e toyotismo: apontamentos sobre suas rupturas e continuidades**. 2008. Disponível em http://www.uel.br/grupo_pesquisa/gepal/terceirosimposio/erika_batista.pdf Acesso em mar. 2015.

BEHRING, E. R. Política Social no contexto da crise capitalista. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Democracia, estado social e reforma gerencial. **Rev. Administração de Empresas**. vol.50, no.1, São Paulo, Jan./Mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003475902010000100009&script=sci_arttext> Acesso em: setembro. 2015.

BRZEZINSKI, I. **Dilemas e desafios nas políticas de formação de professores e de valorização dos profissionais da educação**. XXVI Simpósio Brasileiro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE. Vitória, ES, 2009. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/135.pdf

_____. **Fóruns permanentes de apoio à formação docente: espaço democrático mediador de políticas de formação de professores e do regime de colaboração?** XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação – ANPAE. Recife, PE, 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/IriaBrzezinski-ComunicacaoOral-int.pdf>.

_____. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições VS conciliações. **Educação & Sociedade**, Campinas v. 35, n. 129, p. 1.241-1.259, set./dez. 2014.

_____. Relatório de Pesquisa. **Observatório da formação e valorização docente: configurações e impactos da implementação dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação do Magistério**. Goiânia: PUC Goiás, 2012. Disponível em: <http://www.gppege.org.br>. Acesso em: set. 2016.

CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maria Costa (Org.) **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber livro, 2009.

CALDAS, A; ARAÚJO, L. Na educação, avanços e limites. In: MARINGONI, G; MEDEIROS, J. (orgs) **Cinco mil dias: o Brasil na era do lulismo**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo/Fundação Lauro Campos, 2017.

CAMPOS, L. **A crise completa**. A economia política do não. Boitempo: São Paulo, 2001.

CAVALCANTI, A. D. **A concepção de gestão democrática no Programa de Modernização da Gestão Educacional em Pernambuco (2007/2010) na percepção dos gestores educacionais do Recife, Região Metropolitana e Zona da Mata.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0035.pdf>. Acesso em abril. 2015

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética.** São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

CICONELLO, A. Os avanços e contradições das políticas de Direitos Humanos no Governo Lula. In: De Paula, M.(Org) **“Nunca antes na história desse país”...? Um balanço das políticas do governo Lula.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll Stiftung, 2011.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: A política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias.** Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>.

_____, 2014, Brasília, DF. **O Plano Nacional de Educação (PNE) na Articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração.** Documento Final, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/DocumentoFinal29012015.pdf>.

CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CONEB), 2008, Brasília, DF. **Documento Final.** Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>.

DARCOLETO, C. A. S.; MASSON, G. **A atuação do Fórum Permanente de apoio à formação docente no estado do Paraná.** IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1208/131>

DUARTE, A. W. B.; OLIVEIRA, D. A. Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. **Práxis Educacional.** Vitória da Conquista. v. 10, n. 17. p. 67-97. jul./dez. 2014

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011 – 2020): avaliação e perspectivas.** Goiás: Editora da UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. Uma política de Estado para a carreira na educação básica. In: CNTE. Diretrizes para a Carreira e Remuneração. **Cadernos de Educação**, Brasília, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, a. 14, n. 21, p.132-144, out. 2009.

_____. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em jun. 2015

_____. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em nov. 2016.

_____. A formação inicial e continuada de profissionais do magistério da Educação Básica. In: RONCA, A. C. C.; ALVES, L. R. **O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: educar para a equidade**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. P 259-282.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FATORELLI, M. L. **PLP 257/2016: Desmonte do Estado brasileiro para servir ao pagamento de uma dívida nunca auditada**. 2016. Disponível em: <http://www.auditoriacidada.org.br/blog/2016/05/21/plp-2572016-desmonte-do-estado-brasileiro-para-servir-ao-pagamento-de-uma-divida-nunca-auditada/>. Acesso em jun. 2016.

FERNANDES, C.; [et.al.]. **Carta de Campinas**. 2011. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br/CartadeCampinas.pdf>>Acesso em: dez. 2012.

FOSTER, J. B. A financeirização do capital e a crise. **Revista Outubro**, n. 18, p. 9-41, 2009.

FREITAS, L. C. de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal>

_____. Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educação & Sociedade**. V.33, n.119, p. 345-351, abr-jun. 2012. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=em> Acesso em: abril de 2013.

FREITAS, H. C.L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>.

_____. Certificação Docente e Formação do Educador: Regulação e Desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p. 17-44, Dezembro/99. Disponível em: Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: julho de 2015.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias na sociedade de classes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14. n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. **A relação do estrutural e do conjuntural na sociedade brasileira e os impasses e perspectivas da educação**. Texto de subsídio para o XI Fórum Nacional de Educação com o XIV Seminário Regional de Educação Básica e O II Encontro Nacional do PIBIC. 04 nov. 2013b. Disponível em: <<http://nucleopiratininga.org.br/a-relacao-do-estrutural-e-do-conjuntural-na-sociedade-brasileira-e-os-impasses-e-perspectivas-da-educacao/>>. Acesso em: mai.2015.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16. n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.

_____. **Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio**. Texto apresentado pelo autor na Aula Inaugural da rede municipal de ensino de Rio das Ostras, em 6 de fevereiro de 2013.2013a. Disponível em: <<http://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/O-rejuvenecimento-da-teoria-docapital-humano-no-contexto-do-capitalismo-tardio.pdf>>. Acesso em: mai. 2015.

_____. Entrevista. **CIÊNCIA & LUTA de CLASSES DIGITAL** - Edição julho de 2014 - n. 1 - v. 1. Disponível em: <http://www.ceppes.org.br/revista>. Acesso em jun. 2016.

_____. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas – **Trabalho Necessário** – www.uff.br/trabalhonecessario; ano 13, nº 20/2015. Acesso em: mai. 2016.

GAMBOA, S. A.S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Praxis, 1996.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em abril. 2015.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação Trabalho e Educação em tempos Neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 45-59.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª Ed. 8. reimpressão. São Paulo: Atlas, 2007.

HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campina , v. 21, n. 55, p.30-41, Nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em mar. 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JACOB, I. L. M. **Globalização, Estado e Crise Estrutural do Capital**. Araraquara/São Paulo, 2015. Dissertação (Mestrado em Economia). Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, 2015.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978. Tradução: Paulo Bezerra.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163 -183, dez. 1999.

_____. Da Dualidade Assumida à Dualidade Negada **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em abril. 2014.

LEHER, R. Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação. **Blog Marxismo 21**, 11 de agosto de 2014. Disponível em: <http://marxismo21.org/wpcontent/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-NacionalEduca%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em fev. 2016.

LÊNIN, V. I. **O Imperialismo**: fase superior do capitalismo. São Paulo: Global editora, 1979.

LESSA, S. **Capital e estado de bem-estar**: o caráter de classe das políticas públicas. São Paulo: Instituto lukács, 2013.

LIMA, L. C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.

LÖWY, M. O golpe de Estado de 2016 no Brasil. **Blog da Boitempo**, 17 de maio de 2016. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/05/17/michael-lowy-o-golpe-de-estado-de-2016-no-brasil/>

MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. 1848. In: **O programa da Revolução**. Coleção Estudos Revolucionários. São Paulo: Nova Palavra 2009.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, A. A. S. **A Mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

_____. A mundialização da educação: neoliberalismo e social-democracia no Brasil e na Venezuela. São Paulo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.3 n.2, p.397-408, 2005.

MENDES, V. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do trabalho em Marx e a educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 11-32.

MÉSZÁROS, I. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A Teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. A Crise Estrutural do Capital. In. **Revista Outubro**. N. 4, São Paulo, 2000. p. 07 a 15. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/a-crise-estrutural-do-capital/>

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, M. das G. C. et al. **Continuidades e discontinuidades das políticas de educação básica: o caso de Pernambuco**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

OLIVEIRA, L. H. da R. A teoria do valor em Marx e a organização do trabalho coletivo na escola: elementos para uma reflexão crítica. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do trabalho em Marx e a educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 163-201.

OTRANTO, C. R. Evolução histórica da construção da nova LDB da educação nacional. ANAIS DO IV SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL" UNICAMP - FE – HISTEDBR. 1997, P. 233-239. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos/trab013.rtf.

Acesso em jun. 2017.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco. **PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO**. Recife, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=1047> Acesso em 14 de março de 2015.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco. **Parâmetros de Formação Docente**. Recife, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=1047>. Acesso em 14 de março de 2015.

PERNAMBUCO. Ata I. Reunião realizada em 18 de dezembro de 2009. (**Documento do FORPROF/PE**). 2009.

_____. Ata II. Reunião realizada em 22 de fevereiro de 2010. (**Documento do FORPROF/PE**). 2010.

_____. Ata III. Reunião realizada em 15 de abril de 2010. (**Documento do FORPROF/PE**). 2010.

_____. Ata IV. Reunião realizada em 05 de julho de 2010. (**Documento do FORPROF/PE**). 2010.

_____. Ata V. Reunião realizada em 11 de agosto de 2010. (**Documento do FORPROF/PE**). 2010.

_____. Ata VI. Reunião realizada em 13 de setembro de 2010. (**Documento do FORPROF/PE**). 2010.

_____. Ata VII. Reunião realizada em 14 de setembro de 2010. (**Documento do FORPROF/PE**). 2010.

_____. Ata VIII. Reunião realizada em 09 de dezembro de 2010. (**Documento do FORPROF/PE**). 2010.

_____. Ata IX. Reunião realizada em 20 de dezembro de 2011. (**Documento do FORPROF/PE**). 2011.

_____. Ata X. Reunião realizada em 26 de janeiro de 2012. (**Documento do FORPROF/PE**). 2012.

_____. Ata XI. Reunião realizada em 27 de fevereiro de 2012. (**Documento do FORPROF/PE**). 2012.

_____. Ata XII. Reunião realizada em 26 de março de 2012. (**Documento do FORPROF/PE**). 2012.

_____. Ata XIII. Reunião realizada em 23 de abril de 2012. (**Documento do FORPROF/PE**). 2012.

_____. Ata XIV. Reunião realizada em 28 de maio de 2012. (**Documento do FORPROF/PE**). 2012.

_____. Ata XV. Reunião realizada em 25 de junho de 2012. (**Documento do FORPROF/PE**). 2012.

_____. Ata XVI. Reunião realizada em 30 de julho de 2012. (**Documento do FORPROF/PE**). 2012.

_____. Ata XVII. Reunião realizada em 24 de setembro de 2012. (**Documento do FORPROF/PE**). 2012.

_____. Ata XVIII. Reunião realizada em 29 de janeiro de 2013. (**Documento do FORPROF/PE**). 2013.

_____. Ata XIX. Reunião realizada em 25 de fevereiro de 2013. (**Documento do FORPROF/PE**). 2013.

_____. Ata XX. Reunião realizada em 29 de abril de 2013. (**Documento do FORPROF/PE**). 2013.

_____. Ata XXI. Reunião realizada em 27 de maio de 2013. (**Documento do FORPROF/PE**). 2013.

_____. Ata XXII. Reunião realizada em 17 de junho de 2013. (**Documento do FORPROF/PE**). 2013.

_____. Ata XXIII. Reunião realizada em 29 de julho de 2013. (**Documento do FORPROF/PE**). 2013.

_____. Ata XXIV. Reunião realizada em 26 de agosto de 2013. (**Documento do FORPROF/PE**). 2013.

_____. Ata XXV. Reunião realizada em 30 de setembro de 2013. (**Documento do FORPROF/PE**). 2013.

_____. Ata XXVI. Reunião realizada em 30 de outubro de 2013. (**Documento do FORPROF/PE**). 2013.

_____. Ata XXVII. Reunião realizada em 25 de novembro de 2013. (**Documento do FORPROF/PE**). 2013.

_____. Ata XXVIII. Reunião realizada em 16 de dezembro de 2013. (**Documento do FORPROF/PE**). 2013.

_____. Ata XXIX. Reunião realizada em 27 de janeiro de 2014. (**Documento do FORPROF/PE**). 2014.

_____. Ata XXX. Reunião realizada em 24 de fevereiro de 2014. (**Documento do FORPROF/PE**). 2014.

_____. Ata XXXI. Reunião realizada em 31 de março de 2014. (**Documento do FORPROF/PE**). 2014.

_____. Ata XXXII. Reunião realizada em 28 de abril de 2014. (**Documento do FORPROF/PE**). 2014.

_____. Ata XXXIII. Reunião realizada em 12 de junho de 2014. (**Documento do FORPROF/PE**). 2014.

_____. Ata XXXIV. Reunião realizada em 30 de junho de 2014. (**Documento do FORPROF/PE**). 2014.

_____. Ata XXXV. Reunião realizada em 28 de julho de 2014. (**Documento do FORPROF/PE**). 2014.

_____. Ata XXXVI. Reunião realizada em 13 de agosto de 2014. (**Documento do FORPROF/PE**). 2014.

_____. Ata XXXVII. Reunião realizada em 22 de setembro de 2014. (**Documento do FORPROF/PE**). 2014.

_____. Ata XXXVIII. Reunião realizada em 27 de outubro de 2014. (**Documento do FORPROF/PE**). 2014.

_____. Ata XXXIX. Reunião realizada em 17 de novembro de 2014. (**Documento do FORPROF/PE**). 2014.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PETRAS, J. **Novos ventos da esquerda ou palavras ao vento de uma nova direita**. 2006. Disponível em: <<http://www.rebellion.org/noticia.php?id=28333>> acesso em 20 de abril de 2011.

PIRES, V. **Economia da educação: para além do capital humano**. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTO, R. C. C. A formação de professores nos fóruns permanentes de apoio à formação docente: uma análise da formação permanente em Freire. XVII ENDIPE, Fortaleza, **EdUECE- Livro 2**, p. 692-701, 2014.

PRZEWORSKY, A. **Estado e economia no capitalismo**. Tradução Argelina Cheibub Figueiredo, Pedro Paulo Zahluth Bastos. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

SANTOS, E. O. Políticas de formação continuada para os professores da educação básica. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoes/Relatos/0141.pdf>. Acesso em abril. 2015

SCHEIBE, L. Valorização e Formação dos Professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional De Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SERRANO, P. E. A Europa não se importa com naufrágios no Mediterrâneo. **Revista Carta Capital**, São Paulo, 03 mai. 2015. Seção Internacional. Disponível em:<<http://www.cartacapital.com.br/internacional/a-europa-se-importa-com-os-naufragiosno-mediterraneo-3643.html>>. Acesso em: mai. 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, I. A. **O.O Programa de Modernização da Gestão Pública: uma análise da política de responsabilização educacional em Pernambuco no governo Campos (2007-2011)**. João Pessoa, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, UFPB, 2013.

SINGER, P. **Uma utopia militante: repensando o socialismo**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SOUZA, H. J. **Como se faz análise de conjuntura**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOUZA, E. M. C. **A política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica – PARFOR: o papel dos fóruns estaduais permanente de apoio a formação docente**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd, UFSC – Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt05-4471.pdf>

SOUZA, V. C. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 629-653, set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000800006

TAFFAREL, C. N. Z. e RODRIGUES, R. C. F. **Plano Formação Professores e Política Global**. Salvador, 2010. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/> Acesso em 12 de dezembro de 2012.

TAFFAREL, C. N. Z. e SANTOS JÚNIOR, C. L. **Como iludir o povo com o esporte para o público**. Salvador, 2009. Disponível em: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/ > Acesso 06/09/2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª ed. 18ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2009.

TRUFFI, R. "Imposto sobre grandes fortunas renderia 100 bilhões por ano". **Revista Carta Capital**, São Paulo, 03 de março. 2015. Seção Economia. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/economia/imposto-sobre-grandes-fortunas-renderia-100-bilhoes-por-ano-1096.html>. Acesso em: junho. 2016.

ZANETTI, M. A. **Política educacional e LDB: algumas reflexões**. Livre-Filosofar Boletim informativo do IFIL - Instituto de Filosofia da Libertação. Curitiba/PR, 1997. Disponível em: <http://www.ifil.org/Biblioteca/zanetti.htm>. Acesso em jun. 2017.