



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC/GO
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

ELIANE PEREIRA DOS SANTOS CASTRO

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ENSINO
MÉDIO NO TOCANTINS E SEUS DESDOBRAMENTOS NA VALORIZAÇÃO
DOCENTE**

GOIÂNIA

2017

ELIANE PEREIRA DOS SANTOS CASTRO

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ENSINO
MÉDIO NO TOCANTINS E SEUS DESDOBRAMENTOS NA VALORIZAÇÃO
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita

GOIÂNIA

2017

C355

Castro, Eliane Pereira dos Santos

As Políticas de formação continuada do professor do ensino médio no Tocantins e seus desdobramentos na valorização docente[manuscrito]/ Eliane Pereira dos Santos Castro.-- 2017.

164 f.; il. 30 cm

Texto em português com resumo em inglês

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2017

Inclui referências f. 145-158

1. Professores - Formação - Tocantins (Estado). 2. Educação e Estado. 3. Ensino médio - Tocantins (Estado). 4. Educação permanente. I. Mesquita, Maria Cristina das Graças Dutra. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 377.8(043)

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO ENSINO MÉDIO
NO TOCANTINS E SEUS DESDOBRAMENTOS NA VALORIZAÇÃO DOCENTE**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 31 de agosto de 2017.

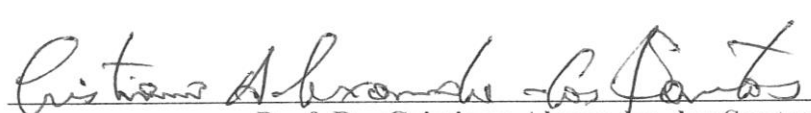
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás (Presidente)



Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás



Prof. Dr. Cristiano Alexandre dos Santos / UEG

Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. Wanderley Azevedo de Brito / IFG (Suplente)

Aos meus amados filhos: Laís, Gabriel e Pedro Augusto. Ao meu querido e amado esposo, Pedro. Aos meus amados pais, Augusto e Luzia. A toda a minha amada família e amigos.

AGRADECIMENTOS

Reconheço que esta não foi uma caminhada fácil, tiveram muitos desafios, um percurso que às vezes parecia infinito, principalmente pelas dificuldades pessoais e teóricas. Essas dificuldades aumentaram o brilho do conhecimento na fé de que somos capazes quando queremos. Tudo neste trabalho manifesta a participação especial de pessoas que, de alguma forma, colaboraram para o seu desenvolvimento: motivando, acompanhando, expressando e ouvindo.

Primeiramente agradeço a Deus, por colocar em meu caminho uma porta aberta quando todas pareciam estar fechadas.

Aos meus pais, Augusto e Luzia, por sempre acreditarem em mim.

Ao meu esposo e companheiro, Pedro, pelo incentivo, paciência e por estar caminhando junto comigo em cada momento de dificuldade.

Aos meus amados filhos – Laís, Gabriel e Pedro Augusto – que compreenderam a minha ausência nos momentos de estudo. A todos os meus familiares e amigos, que, com muito amor e carinho, mostraram-se parceiros quando sempre precisei.

À minha Orientadora, Professora Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita, profissional competente. Agradeço pelo compromisso assumido e pelos constantes incentivo e confiança depositados na minha capacidade de pesquisadora, sempre com muita paciência e amizade. Toda minha admiração à mulher, à mãe e à profissional de excelência, com quem tenho o grato prazer de conviver e aprender não apenas conhecimentos seculares, mas da própria vida.

À banca examinadora, a Professora Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro e o Professor Dr. Cristiano Alexandre dos Santos, pelas valiosas contribuições e sugestões apresentadas para o polimento final deste trabalho.

Aos professores do Mestrado em Educação que conseguiram em pouco tempo me ensinar muito.

Aos meus companheiros pesquisadores – Lorena, Jessica, Luciana, Érika, Carlos e Juvenilto, bem como todos os mestrandos da turma de 2015 – pelo incentivo e apoio nos momentos de estudos.

Todos vocês são coautores deste trabalho.

Muito Obrigada a tod@s!

“A história universal é uma cadeia dos esforços que o homem fez para libertar-se dos privilégios”.

Antônio Gramsci (2004, p. 60)

“Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Paulo Freire (1996, p. 32)

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo estudar a política de formação continuada no estado do Tocantins para os professores do Ensino Médio, no período compreendido entre os anos 2011 a 2015. Também analisou como os sujeitos da pesquisa, que participam ou participaram de formação continuada, percebem essa formação na sua atuação profissional. A formação continuada se constitui em um importante aspecto da educação, inserida nas dimensões pedagógica e administrativa. Pedagógica, porque entendemos que a formação continuada é um processo de ensino e aprendizagem contínuo. Significa uma relação em que os docentes estão na permanente condição de aprendizes e a escola como lócus para a socialização do conhecimento até então produzido. Administrativa, porque ela só se efetiva por meio de um reconhecimento da necessidade dessa formação para uma educação de qualidade. Compreendendo essa necessidade enquanto direito à educação de qualidade, a formação continuada deve ser normatizada e operacionalizada pelo Estado, mesmo que a sociedade tenha contribuído para a sua planificação. Como se dá a Política de Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio no estado do Tocantins e quais os desdobramentos dessa política na valorização do professor? As reflexões realizadas foram aportadas, teoricamente, em documentos oficiais e pesquisadores como Brzezinski (2017), Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005), Gatti (2008), Gentili (2001), Gil (2002), Gramsci (2006), Gruppi (1996), Ianni (1996), Konder (2002), Kuenzer (2002), Marx; Engels (2007) e Mesquita (2014), dentre outros. O caminho metodológico empregado se ancora no materialismo histórico dialético, assim, o estudo foi realizado na pesquisa metodológica qualitativa e quantitativa. Definiram-se os seguintes procedimentos: análise de documentos oficiais, legislação, referencial teórico e questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa, que totalizaram 65 (sessenta e cinco). Esses sujeitos trabalham em 5 (cinco) municípios do Tocantins, são eles: Ananás, Araguaína, Babaçulândia, Barra do Ouro e Wanderlândia. Observa-se nas falas dos professores que uma das características que eles acham importante nas formações continuadas é a troca de experiências e sugestões, refletindo sobre as contribuições do processo de aprendizagem vivenciado por cada um. Os dados evidenciam a necessidade de uma renovação na elaboração das políticas públicas de formação continuada de professores, principalmente do Ensino Médio, que carecem de uma melhor atenção. O estado do Tocantins ainda está voltado a um processo de formação para o Ensino Médio atrelado às ações do governo federal. As políticas de valorização profissional precisam também de um investimento em concurso público para professores, pois assim os profissionais poderão ter acesso às conquistas existentes no Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) do estado de Tocantins, que até o presente momento está atendendo apenas aos professores efetivos, que nesta pesquisa correspondem a 31% dos sujeitos entrevistados.

Palavras-chave: Educação. Políticas Públicas. Formação Continuada. Ensino Médio. Valorização docente.

ABSTRACT

The present dissertation aims to study the policy of continuing education in the state of Tocantins for high school teachers in the period between 2011 to 2015. It also analyzed how the subjects of the research, who participate or participated in continuing education, perceive training in their professional performance. Continuing education is an important aspect of education, inserted in the pedagogical and administrative dimensions. Pedagogical, because we understand that continuing education is a process of continuous teaching and learning. It means a relationship in which the teachers are in the permanent condition of apprentices and the school as locus for the socialization of the knowledge hitherto produced. Administrative, because it is only effective through recognition of the need for such training for quality education. Understanding this need as a right to quality education, continuing education must be standardized and operationalized by the State, even if society has contributed to its planning. How is the Continuing Education Policy of High School Teachers in the state of Tocantins and what are the consequences of this policy in the appreciation of the teacher? The reflections were theoretically provided in official documents and researchers such as Brzezinski (2017), Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005), Gatti (2008), Gentili (2001), Gil (2002), Gramsci (2006), Gruppi (1996), Ianni (1996), Konder (2002), Kuenzer (2002), Marx; Engels (2007) and Mesquita (2014), among others. The methodological path employed is anchored in dialectical historical materialism, so the study was carried out in qualitative and quantitative methodological research. The following procedures were defined: analysis of official documents, legislation, theoretical reference and questionnaires applied to the subjects of the research, which totaled 65 (sixty-five). These subjects work in 5 (five) municipalities of Tocantins, they are: Ananás, Araguaã, Babaçulândia, Barra do Ouro and Wanderlândia. It is observed in the teachers' statements that one of the characteristics that they find important in the continuous formations is the exchange of experiences and suggestions, reflecting on the contributions of the learning process experienced by each one. The data evidences the need for a renewal in the elaboration of the public policies of continuing education of teachers, especially of the High School, who need a better attention. The state of Tocantins is still focused on a process of formation for secondary education linked to the actions of the federal government. Professional appraisal policies also require an investment in a public tender for teachers, so that professionals can access the achievements of the Tocantins State's Position, Careers and Compensation Plan (PCCR), which until now is serving only to effective teachers, which in this research correspond to 31% of the subjects interviewed.

Keywords: Education. Public policy. Continuing Education. High school. Teacher appreciation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução da taxa de reprovação e abandono no Ensino Médio no Brasil nos anos de 2007 a 2015.....	74
Gráfico 2 – Evolução do Piso Nacional (R\$)	97
Gráfico 3 – Participantes da pesquisa	118
Gráfico 4 – Faixa etária	119
Gráfico 5 – Sexo	119
Gráfico 6 – Cor	120
Gráfico 7 – Renda	120
Gráfico 8 – Formação inicial.....	121
Gráfico 9 – Regime de contrato de trabalho.....	125
Gráfico 10 – Conhecimento do PCCR pelos docentes.....	126
Gráfico 11 – Horas destinadas para a formação continuada.....	127
Gráfico 12 – Incentivo financeiro	128
Gráfico 13 – Utilização do incentivo	128
Gráfico 14 – Curso de pós-graduação	129
Gráfico 15 – Participação em curso de formação.....	130
Gráfico 16 – Ano de participação	131
Gráfico 17 – Participação em cursos de formação continuada	132
Gráfico 18 – Contribuição teórica da formação no processo educativo	133
Gráfico 19 – Contribuição na prática docente	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cumprimento da Lei do Piso do Magistério nas unidades federativas – 2016	98
Tabela 2 – Cumprimento da Lei do Piso do Magistério nos municípios – 2016.....	99
Tabela 3 – Governadores do estado do Tocantins – 1989-2016	102
Tabela 4 – Matrículas no Ensino Médio – 2015	104
Tabela 5 – Escolas com Ensino Médio no Tocantins – 2015.....	104
Tabela 6 – Docentes do Ensino Médio no Tocantins – 2015	105
Tabela 7 – Nº de escolas/professores – Região Norte/TO – 2014	115
Tabela 8 – Universo da pesquisa.....	116
Tabela 9 – Curso	123
Tabela 10 – Disciplina que leciona	124
Tabela 11 – Qual instituição e tipo de formação	131

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CF	Constituição Federal
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
TO	Tocantins
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCCR	Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PENUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEDUC	Secretaria da Educação, Juventude e Esporte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO	27
1.1 A ideologia na construção do conceito de Estado	28
1.2 A construção do conceito de Estado	34
1.2.1 O Estado moderno: formação histórica	35
1.2.2 Compreendendo a crítica do Estado moderno em Marx	41
1.3 Estratégias de organização do Estado: neoliberalismo, social- desenvolvimentismo e “novo” social desenvolvimentismo	44
1.4 Políticas Públicas de educação no Brasil	53
1.4.1 A constituição das Políticas Públicas nos documentos legais: um olhar para o ensino secundário.....	56
2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO, A FORMAÇÃO CONTINUADA E A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR.....	66
2.1 Políticas Públicas para o Ensino Médio pós LDB 9.394/1996	66
2.2 LDB principais pontos e suas alterações.....	68
2.3 PNE: o Ensino Médio em destaque	72
2.4 Para onde vai o Ensino Médio	76
2.5 Formação do professor: um processo contínuo	80
2.6 Políticas Públicas de valorização dos professores	91
2.6.1 Piso nacional	95
2.6.2 A valorização dos professores na ótica do Plano Nacional de Educação ..	100
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR PARA A REALIDADE DO TOCANTINS	102
3.1 O Ensino Médio no Tocantins: algumas considerações	103
3.2 Formação continuada dos professores no estado do Tocantins	106
3.3 Políticas Públicas de valorização do professor no Tocantins	109
3.3.1 Plano Estadual de Educação.....	112
3.4 Conhecendo um pouco mais o universo da pesquisa	115
3.4.1 Caracterização dos sujeitos.....	118

3.4.2	Relação trabalho-educação	123
3.4.3	Formação continuada	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS		139
REFERÊNCIAS		145
ANEXO A: Quadro de síntese das respostas		159
APÊNDICE A: Questionário para os professores		162
APÊNDICE B: Termo de autorização		164

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores e todo o processo de implantação e desenvolvimento das políticas públicas que norteiam e contemplam uma transformação nas práticas de ampliação do conhecimento geram diversas discussões e preocupações.

A maneira como a formação continuada se efetiva na rede pública é um tema recorrente na academia, porém as diferentes realidades brasileiras nos indicam que muito há que ser pesquisado acerca deste tema.

No universo brasileiro, composto por 26 estados, o Distrito Federal e 5.570 municípios, os quais possuem desenvolvimentos socioeconômicos e culturais distintos, destaca-se o estado do Tocantins, criado no dia 05 de outubro de 1988, por meio da promulgação da Constituição Federal.

Embora seja um estado novo, o Tocantins nasce com as mesmas demandas educacionais dos demais entes federados, tal qual também se sucedia ao estado de Goiás, que abrigava todo o território hoje denominado Tocantins. O estado, localizado na Região Norte, conta, de acordo com a estimativa de 2015 do IBGE, com uma população estimada de 1.115.126 habitantes.

Provoca-me interesse e inquietação compreender como ocorreram e quais as intenções que subjazem nas legislações, normas, resoluções e planos, dentre outros documentos, especialmente nos últimos cinco anos de existência do estado. Evidentemente buscamos direcionar nossa curiosidade epistemológica para interpretar e analisar de forma crítica um setor que consideramos essencial para o desenvolvimento econômico, social e cultural de uma sociedade: a educação.

Pesquisar sobre a educação requer critérios e principalmente o entendimento dos diversos aspectos/dimensões que perpassam esse setor. A educação no sentido amplo vai além da dimensão ensino. Dissertar sobre a educação requer alguns esclarecimentos. A começar, é preciso definir qual a concepção de educação que o pesquisador adota e qual o referencial teórico que fundamenta suas análises. Além desse cuidado, é preciso delimitar em qual tema/setor/área da educação se pretende aprofundar. Não podemos em um trabalho de dissertação ter a presunção de discutir a educação em sua totalidade. Desta

forma podemos dizer que este estudo versa sobre uma temática da educação e não sobre a educação.

Entendemos a educação, no seu sentido amplo, como o processo que tem início no nascimento e perdura por toda a vida do homem. Como bem diz Saviani (1991, p. 286), “dizer que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. Interessa-nos, no entanto, o entendimento do que é a educação no seu sentido restrito. Para tanto, trazemos a compreensão de Saviani (1991):

Considerando, como já foi dito, que se a educação não se reduz ao ensino e este, sendo um aspecto da educação, participa da natureza própria do fenômeno educativo, creio ser possível ilustrar as considerações gerais acima apresentadas com o caso da educação escolar. Este exemplo me parece legítimo porque a própria institucionalização do pedagógico através da escola é um indício da especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria seria impossível a sua institucionalização. Nesse sentido, a escola configura-se numa situação privilegiada, a partir da qual podemos detectar a dimensão pedagógica que subsiste imbricada no interior da prática social global. (SAVIANI, 1991, p. 287-288).

Cabe dizer que, neste trabalho, quando nos referirmos à educação estamos tratando da educação escolar. Com base nesses esclarecimentos voltamos à temática que nos instiga à pesquisa.

A formação continuada se constitui em um importante aspecto da educação, inserida nas dimensões pedagógica e administrativa. Pedagógica porque entendemos que a formação continuada é um processo de ensino e aprendizagem contínuo. Significa uma relação em que os docentes estão na permanente condição de aprendizes e a escola como lócus para a socialização do conhecimento até então produzido. Administrativa, porque ela só se efetiva por meio de um entendimento da necessidade dessa formação para uma educação de qualidade. Compreendendo essa necessidade como extensiva direito à educação de qualidade, deve ser normatizada e operacionalizada por meio do Estado, mesmo que a sociedade tenha contribuído para a sua planificação. É, por conseguinte, pública e gratuita. No entanto, se entendida apenas como necessária para a preparação e formação do docente em atendimento às necessidades do mercado de trabalho, o risco que se oferece é de os docentes realizarem indistintamente as mais diversas formações continuadas, muitas com valores diferenciados e qualidade questionável.

Nesse sentido, as políticas educacionais de formação continuada para professores do Ensino Médio da rede pública despertaram-me um interesse maior, por ter atuação profissional no Ensino Médio como gestora (coordenadora de programas e projetos) e por ser professora (pedagoga) por formação.

A construção do conhecimento deve ser encarada como um processo que emerge de uma prática cotidiana. Entre esses processos temos a formação continuada que, embora possa ser concebida em diferentes epistemes, tem por finalidade a formação integral dos docentes e, por consequência, dos discentes nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

O interesse por essa pesquisa surgiu de inquietações pessoais e profissionais sobre o contexto das formações continuadas de professores, principalmente para conhecer e compreender em quais teorias e concepções elas estão fundamentadas.

Este estudo, em princípio, traça dois caminhos distintos, que se cruzam no decorrer do processo, além de realizar uma investigação sobre a política de formação no estado do Tocantins para os professores do Ensino Médio. Outro aspecto a ser estudado e analisado é como os sujeitos da pesquisa, que participam ou participaram de formação continuada, percebem essa formação na sua atuação profissional.

Ademais, ao realizar um levantamento sobre as dissertações na Plataforma Capes, com a palavra-chave 'formação continuada', encontramos 96 dissertações. Contudo, ao fazer a leitura dos resumos, constatamos que apenas 43 delas tratam do Ensino Médio.

Desta forma, o tema a ser pesquisado se torna relevante por contribuir para o entendimento e desvelamento das políticas públicas no estado do Tocantins, no enfrentamento de seus desafios e demandas.

Algumas questões iniciais nortearam a problemática: Qual a concepção de formação continuada que baseia as políticas públicas no período estudado? Como se constituem, do ponto de vista histórico, as políticas de formação continuada dos professores da rede pública? Qual a percepção dos professores em relação aos cursos de formação continuada? Partindo dessas questões, que me fizeram refletir e despertaram minha curiosidade epistemológica, emergiu o problema da pesquisa: **Como se dá a política de formação continuada dos professores do Ensino**

Médio no estado do Tocantins e quais os desdobramentos dessa política na valorização do professor?

Esta pesquisa, intitulada *As políticas de formação continuada do professor do Ensino Médio no Tocantins e seus desdobramentos na valorização docente*, tem por objetivo geral conhecer e interpretar as políticas de formação continuada dos professores no estado do Tocantins, no período de 2011 a 2015, para desvelar as intenções subjacentes nos programas oficiais. Como objetivos específicos temos: a) conhecer e analisar os pressupostos teóricos que fundamentam as políticas de formação continuada; b) interpretar e analisar a percepção dos sujeitos professores que atuam no Ensino Médio a respeito dos programas de formação continuada; c) identificar razões que levam o professor do Ensino Médio a participar de cursos de formação continuada.

Ao pesquisar as políticas educacionais voltadas para a formação continuada de professores do Ensino Médio, desponta o interesse em desvelar claramente o fenômeno educacional sobre o qual iremos nos dedicar. Buscaremos, assim, entender os processos, normas, leis e desenho dos programas de formação continuada de professores desenvolvidos no estado do Tocantins.

É preciso esclarecer que nesta pesquisa o recorte temporal passa por dois governos distintos, mas que não faremos uma análise crítica de nenhum deles individualmente, porque isso não seria fundamentalmente pertinente para o nosso objeto de pesquisa.

As pesquisas dos últimos cinco anos que têm tratado as questões das políticas públicas educacionais para a formação continuada de professores é ampla, mas tentaremos aqui apresentar algumas contribuições científicas sobre os principais norteadores do nosso estudo e da pesquisa. Interessam-nos, dessa forma, as investigações que foram realizadas na área de políticas públicas educacionais com foco na formação continuada dos professores do Ensino Médio.

Ao definir o problema a ser pesquisado, realizamos a revisão da literatura disponível a respeito das questões referentes ao objeto deste estudo: formação continuada dos professores do Ensino Médio. Entretanto, realizamos um recorte temporal (2011-2015) e analisamos as que tratam deste tema, destacando as palavras chaves: políticas públicas, formação continuada, ensino médio e valorização do professor. Após tal procedimento, restaram três dissertações, com as quais faço um breve diálogo.

A dissertação de Michelle Graziela de Oliveira Nobile (2014), *A política de formação continuada dos professores do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Diamantino/MT*, remete-nos à compreensão do objeto, que é a política de formação continuada dos professores do Ensino Médio. Os sujeitos pesquisados foram os professores que atuam nessa fase do ensino – diretor, coordenadores pedagógico e de formação.

A pesquisa de Nobile (2014) visou à compreensão da política de formação continuada na escola pesquisada, dos discursos e das estratégias formativas voltadas para os profissionais que atuam no Ensino Médio. Em contraste, ressalta-se que a pesquisa a que nos propomos tem como foco conhecer e interpretar as políticas de formação continuada dos professores, interpretando a percepção dos sujeitos que atuam nessa etapa da educação básica, e como são estabelecidas as políticas públicas de formação e valorização desse profissional.

Segundo Nobile (2014), o desenvolvimento da profissão docente demanda uma formação contínua, que contemple “o conhecimento, que a todo tempo é construído, reformulado e/ou desconstruído, exigindo do docente muito comprometimento” (NOBILE, 2014, p. 130). Igualmente caminhando ao encontro dessa formação contínua, propomos-nos a conhecer e analisar a percepção desses professores, na perspectiva dessa formação, e compreender como as políticas públicas se estruturam para a garantia desse processo que acaba se tornando a construção da identidade profissional e social do docente na sua atuação no Ensino Médio.

Para avançar em sua análise da formação continuada, Nobile (2014) estabelece que

a formação continuada é enxergada neste estudo como uma estratégia para a melhoria da qualidade do ensino, pautada no conceito de formação como desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, tendo como princípio o fortalecimento da identidade profissional e pessoal dos educadores, embasada no desenvolvimento de habilidades e competências na arte de ensinar. (NOBILE, 2014, p. 131).

Entendemos ser fundamental uma reflexão sobre a formação voltada para as habilidades e competências, principalmente por ser cada vez mais uma exigência do mercado produtivo, que está pautado nas ideias da globalização e do mundo do

trabalho atual. Aliás, destaca-se a advertência de Kuenzer (2002) acerca do objetivo do mercado produtivo:

[...] formar o professor para que atenda e esteja habilitado às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, no qual a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo. (KUENZER, 1999, p. 80).

Dessa forma, a nossa percepção sobre a formação continuada para os professores do Ensino Médio acompanha as proposições da própria Kuenzer (1999) acerca da formação continuada. Para a autora, a formação consiste em

[...] estudos e práticas que lhe permitam apropriar-se das diferentes formas de leitura e interpretação da realidade que se constituem em objeto de vários campos do conhecimento, mas em particular da filosofia, da história, da sociologia e da economia, bem como estabelecer interlocução com os vários especialistas. Com base nesses conhecimentos, deverá produzir categorias de análise que permitam a elaboração de uma síntese peculiar, que tome como eixo os processos educativos, permitindo não apenas a sua compreensão, mas principalmente a intervenção na realidade. (KUENZER, 1999, p. 171).

Portanto, a formação continuada caracterizada no decorrer deste estudo busca um movimento constante de reflexão entre a teoria e a prática, relacionada com a pesquisa científica, para uma compreensão da realidade no contexto histórico da formação humana e social, com todas as contradições existentes.

Por sua vez, a pesquisa intitulada *Formação continuada de professores: melhoria da formação profissional ou obtenção de ganho compensatório?*, de autoria de Clédiston José Alves Barbosa (2011), teve como objetivo principal a análise da formação continuada de professores do Ensino Médio, buscando identificar se essa formação se apresentava na perspectiva de melhoria da formação desse profissional ou como obtenção de ganho compensatório. Ainda a perspectiva da formação como um processo contínuo de aprimoramento do conhecimento, Barbosa (2011, p. 43) afirma que: “a formação continuada de professores ganha a sua relevância e assume papel de destaque na discussão, submetendo a constante análise pública”. Dessa forma, esse autor destaca a necessidade de mudança na formação do professor, seja pela exigência da sociedade contemporânea, seja pelos avanços científicos e tecnológicos contemporâneos que a possibilitam.

O nosso propósito no decorrer dos estudos não é um aprofundamento em proposição de mudanças e soluções mágicas, mas sim um alerta da necessidade de

abertura de diálogo na formulação das políticas públicas de formação continuada dos professores da educação básica, com um olhar cuidadoso para o Ensino Médio. Isso porque, com o passar dos anos, não se logrou êxito em conquistar uma agenda própria para esse nível de ensino, voltada para as suas necessidades reais e para os sujeitos que atuam nessa modalidade de ensino.

A pesquisa de Barbosa (2011), que teve como sujeitos os professores do Ensino Médio, destaca aspectos relacionados à valorização do professor. Tal qual também nos chama a atenção, a autora discute não apenas a perspectiva financeira, que é importante para se ter um profissional motivado e com certo padrão cultural, mas também aspectos como a obrigatoriedade de se alcançar bons índices em avaliações internas e externas, como também as condições físicas e materiais que os professores têm para o desenvolvimento do seu trabalho. A pesquisadora identifica que fatores como esses fatores provocam inquietações e frustrações nos docentes.

Já a pesquisa de Claudinéia da Silva de Oliveira (2015), intitulada “*A valorização do professor do Ensino Médio nos estados de Santa Catarina e Paraná: entraves, desafios e possibilidades*”, traz como objetivo principal a compreensão dos entraves, desafios e possibilidades para a valorização do professor no Ensino Médio, quanto às questões de formação, carreira, condições de trabalho e remuneração, nos estados de Santa Catarina e Paraná. Com base na leitura realizada, percebemos que as políticas públicas voltadas para os professores do Ensino Médio carecem de uma discussão mais específica, pois, segundo Oliveira (2015), ocorre uma evidente “ausência de valorização dos professores nos referidos estados e suscita desafios quanto à formação, carreira/remuneração e condições de trabalho do professor da escola média” (OLIVEIRA, 2015, p. 95).

O aspecto conflituoso acerca da valorização do professor se encontra na organização descontínua dessas políticas públicas, que não contemplam a realidade desses profissionais. Percebe-se, ainda, que na formulação das políticas voltadas para esses profissionais, as discussões das demandas se dão de forma superficial. Segundo Nóvoa (2006), a valorização do conhecimento docente precisa ser percebida pelos professores, o que normalmente não ocorre:

Os professores nunca viram seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre para considerar que lhes basta dominarem bem a

matéria que ensinam e possuem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto é dispensável. Tais posições conduzem a, inevitavelmente ao desprestígio da profissão, cujo o saber não tem qualquer valor de troca de mercado. (NÓVOA, 2006, p. 33).

Na percepção de Oliveira (2015, p. 95), “os professores do Ensino Médio brasileiro compõem um grupo muito singular e bastante fragilizado pelas reformas educacionais”. Da mesma forma, buscamos verificar esse aspecto em nossa pesquisa, se os nossos sujeitos têm a mesma percepção da autora. Essa retomada se justifica especialmente porque as políticas educacionais para esse nível de ensino estão em mudança constante, sem uma discussão ampla com esse segmento docente sobre os seus reais desafios e embates no cotidiano das escolas de Ensino Médio no Brasil.

Embora essas pesquisas tenham objetos similares ao que nos propomos a estudar, há que se considerar a especificidade de cada uma delas. As condições concretas no estado do Tocantins, por certo, diferenciam-se das condições de outros lugares, haja vista o contexto histórico, político, cultural e econômico de cada um. Nesse sentido, entendo que esta pesquisa poderá contribuir para o enfrentamento em realidades distintas, que contemplam a formação continuada dos professores do Ensino Médio.

Nesse sentido, em contraste com o levantamento realizado, evidencia-se a particularidade do objeto proposto nesta pesquisa, ou seja, pesquisar as políticas de formação continuada dos professores do Ensino Médio no estado do Tocantins. Trata-se de um objeto que ganha importância tanto em relação à necessidade de reflexão sobre a formulação dessas políticas, como também de um estudo científico que abre caminho para novas pesquisas, com novos vieses, uma vez que não encontramos trabalhos com esta abordagem.

A pesquisa científica implica em uma fundamentação epistemológica clara e um posicionamento teórico do pesquisador. Este estudo está alicerçado na proposta de pesquisar as políticas educacionais. A história do pensamento humano nos apresenta a concepção materialista, por meio da interpretação teórica da realidade, que buscamos compreender. Frigotto (1991) apresenta o maior desafio a ser vencido na pesquisa, que é trazer para o plano racional a dialética real, buscando a essência do fenômeno, aquilo que está por trás da aparência, ou seja, o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade.

Tratando-se do estudo acerca da formação continuada de professores, há uma necessidade de superar as análises superficiais e com conceituação frágil e genérica. Buscamos, assim, um progresso no campo das políticas educacionais no estado do Tocantins, embasada em uma visão crítica da realidade na possível configuração de uma proposta de transformação das políticas existentes.

O materialismo histórico dialético se apresenta como o fundamento teórico mais apropriado e que mais contribuirá para o desenvolvimento desta pesquisa. Segundo Triviños (1990):

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana. (TRIVIÑOS, 1990, p. 51).

Ao aderir à matriz do materialismo histórico dialético, que segundo Triviños (1990, p. 73) “deve ter presente em sua estrutura de pensamento – visão de mundo - uma concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer”, buscaremos interpretar a política pública no estado do Tocantins para a formação de professores, a partir da realidade, na percepção dos sujeitos reais e históricos que atuam nesse nível de ensino. A realidade objetiva da pesquisa será um produto resultante da evolução material, seguindo o significado do marxismo.

O materialismo histórico dialético entende o modo humano de produção social da existência vinculando-se, portanto, a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Parte do pressuposto que o universo e tudo o que nele há tem existência material, e pode ser racionalmente conhecido. Nesse sentido, esse conhecimento que é produzido pelo sujeito busca conhecer o real em suas múltiplas determinações com o objetivo de superar a aparência mediata das coisas e atingir a sua essência.

Ao optar pelo materialismo histórico dialético como método de investigação, que tem uma característica polêmica e crítica, busca-se a superação do senso comum, a forma de um pensar dominante, indo além da reflexão que se esgota em si mesma. O conhecimento crítico, nessa perspectiva, pauta-se por uma postura de

transformação da realidade, ou seja, uma reflexão que implica em movimento, em mudança, e não apenas se limita à análise.

A investigação se desenvolveu em forma de pesquisa bibliográfica documental e empírica. A pesquisa bibliográfica “utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto”, enquanto a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45).

A partir do dado empírico, o real é observado pelo sujeito diretamente em sua aparência e o pesquisador trilhará um caminho de busca de sua essência, de modo a possibilitar o entendimento e o desvelamento dos processos contraditórios presentes nos fenômenos estudados, distinguindo assim aquilo que é aparente daquilo que é essencial apreendido no processo de investigação. A pesquisa empírica assume importância neste estudo, uma vez que por meio dos dados coletados pretende-se conhecer uma das faces da realidade e, a partir do estudo teórico, estabelecer a conexão entre a realidade observada e as políticas públicas.

Recorremos à modalidade de pesquisa quanti-qualitativa e empírica, com técnicas investigativas como pesquisa bibliográfica, análise documental (Leis, Decretos, Portarias, Planos, Programas de Governo entre outros) e questionários. Ressaltamos que os resultados obtidos na pesquisa quantitativa foram submetidos a uma análise qualitativa.

O materialismo histórico pressupõe uma análise dialética que permite enxergar que a bibliografia teórica e os dados empíricos historicizados podem ser trabalhadas em conjunto, porquanto trazem elementos que se complementam, corroborando para uma interpretação mais abrangente da realidade.

Para Minayo (1993, p. 34): “a relação entre quantitativo e qualitativo [...] não pode ser pensada como oposição contraditória [...], é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais ‘concretos’ e aprofundadas em seus significados mais essenciais”. A pesquisa quantitativa e a qualitativa apresentam diferenças, contudo os seus elementos se complementam, sendo fundamentais ao maior desenvolvimento da ciência e também para uma análise mais profunda do nosso objeto de estudo.

Compreendida a relevância da pesquisa quanti-qualitativa para uma melhor apreensão da realidade, a técnica de coleta de dados utilizada neste estudo foi o questionário, que segundo Gil (1999), pode ser definido,

como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p.128).

Por meio das questões empíricas, apresentadas na forma de questionário com questões abertas e fechadas, informações acerca da realidade pesquisada emergiram, balizando de uma forma consistente a análise criteriosa dos dados coletados.

Em relação aos estudos teóricos e o levantamento dos dados, definimos que haveria a necessidade de um levantamento empírico da realidade vivenciada pelos professores destinatários das políticas públicas de formação continuada, para apreendermos como têm sido as ações dos programas de formação dos docentes do Ensino Médio.

O universo selecionado para o estudo é o estado do Tocantins, por dois motivos: primeiro, é o local de atuação da pesquisadora; segundo, e não menos importante, por ser um estado novo, constituído há apenas 28 anos, desmembrado da parte norte do estado de Goiás, formando assim a mais nova Unidade Federativa do Brasil.

A partir da seleção dessa unidade federativa, iniciou-se um levantamento geral de dados para uma delimitação da pesquisa, afinal o Tocantins é dividido em oito microrregiões. Para a escolha da região aplicamos dois critérios: o primeiro, a área de atuação da pesquisadora e, o segundo, a região com pouca produção acadêmica. Selecionou-se, assim, a microrregião de Araguaína, que é composta por dezessete municípios. Destes, foram pesquisados 5 municípios, que aparecem relacionados no capítulo 3, juntamente com o critério para as escolhas.

Este trabalho se iniciou com o levantamento e estudo da bibliografia relacionada ao objeto pesquisado. Nessa fase, privilegiou-se a leitura de autores que se dedicaram às pesquisas de Estado, políticas públicas para educação, questões relacionadas à formação continuada de professores, valorização profissional, leis e

documentos que regem todo o processo de formulação das diretrizes acerca dessas políticas educacionais.

Durante o processo, realizamos também levantamentos de dados estatísticos, na busca de ampliar o conhecimento sobre o universo pesquisado, bem como na tentativa de conhecer instituições especializadas em formação docente, como o Centro de Formação de Professores (FORPROF/UFRGS), que disponibilizou a Plataforma CultivEduca, patrocinada pela Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FAURGS). Essa Fundação promove a divulgação dos dados abertos sobre as instituições de ensino, que são retirados dos microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Igualmente importante para esta pesquisa foi o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), que nos trouxe indicativos e dados de estudos nacionais, regionais e específicos do estado do Tocantins.

As disciplinas cursadas ao longo do mestrado contribuíram nessa fase de estudo e de construção deste trabalho, por meio das leituras indicadas e pelo próprio exercício da reflexão, em um diálogo com autores que forneceram a base teórica para esta pesquisa. Na etapa seguinte, procedemos à realização da pesquisa empírica, que requereu um minucioso planejamento e um cuidadoso desenvolvimento para a validade da pesquisa e escrita. Resultaram a partir daí três capítulos, dos quais passamos a apresentar um breve resumo.

No capítulo 1, *O Estado e as Políticas Públicas para a educação*, tratamos do conceito de ideologia, e seu desdobramento na construção do conceito de Estado. Discutimos a noção de Estado a partir da visão liberal; da crítica marxista ao conceito de Estado burguês; das contribuições de Gramsci, que avança na discussão do conceito de Estado; e das novas tendências de organização do modelo de Estado, com base no neoliberalismo. Por fim tratamos das políticas públicas para a educação, sejam elas políticas de Estado ou de governo.

No capítulo 2, *Políticas Públicas para o Ensino Médio e a valorização do professor*, evidenciamos e discutimos as políticas públicas para o Ensino Médio a partir da LDB nº 9.394/96. Também abordamos como o Plano Nacional de Educação trata a última etapa da Educação Básica. Na compreensão de que as políticas de formação continuada visam a atender um projeto político, discutimos nesse capítulo o rumo do Ensino Médio e as políticas de valorização dos professores que atuam neste nível de ensino.

O capítulo 3, a *Formação continuada do professor: um olhar para a realidade do Tocantins*, traz estudos acerca da formação continuada, que se apresenta como um grande desafio em relação à diversidade da educação Brasileira. Nosso intuito foi, pois, evidenciar como a formação continuada dos professores do Ensino Médio ocorreu no Estado do Tocantins no período compreendido entre os anos 2011 e 2015. Trazemos a concepção inicial das políticas de formação de professores para entender o período a que nos propusemos investigar, acompanhada dos dados empíricos e das respectivas análises.

CAPÍTULO 1

O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO

Neste capítulo, para discutir como as políticas públicas são efetivadas pelo Estado, iniciamos com uma compreensão da ideologia na construção do conceito de Estado. Nosso aporte teórico para esse entendimento se encontra em: Marx e Engels (2007), Engels (1968), Gramsci (2006), Chauí (1980; 2000), dentre outros. O entendimento acerca da ideologia se apresenta inicialmente com a perspectiva de uma ciência nova, neutra e universal, que expressa as ideias e sensações humanas. Segundo os teóricos Bobbio, Matteucci e Pasquino (2007, p. 585), “[...] ideologia denotava ideias e teorias que são socialmente determinadas pelas relações de dominação entre as classes e que determinam tais relações”, e a consciência é determinada pela condição social e histórica da humanidade.

Nessa ótica, Marx e Engels (2007), Gramsci (2006) e Chauí (1980; 2000) apresentam importantes contribuições para o entendimento das ideologias, principalmente para construirmos de forma concreta um conhecimento sobre o Estado, da sua origem ao momento atual.

A concepção de Estado não é única e, tampouco, de fácil entendimento. Para um estudo mais completo nos deteremos em particular no Estado moderno, com um olhar sempre voltado para os avanços e retrocessos que marcaram seu percurso histórico.

Para concretizar uma construção teórica sólida da formação do Estado moderno, que se apresenta como uma instituição reguladora inclusive no campo educacional, abordamos as políticas públicas na perspectiva do Estado em ação.

A estruturação deste capítulo se dá com base do entendimento do conceito de ideologia, e seu desdobramento na construção do conceito de Estado. Buscamos entender a visão liberal de Estado, a crítica marxista ao conceito de Estado burguês, as contribuições de Gramsci que avançam na discussão do conceito de Estado, e as novas tendências de organização do modelo de Estado contempladas no neoliberalismo. Por fim, trataremos das políticas públicas para a educação, sejam elas políticas de Estado ou de governo, pois, conforme afirma Freitag (1987, p. 25), “a política educacional não é senão um caso particular das políticas sociais”, ou seja, baseada em um conjunto de diretrizes, normas, princípios e objetivos da educação,

voltada para a garantia de valores como a igualdade ou a equidade de oportunidades para todos.

1.1 A Ideologia na construção do conceito de Estado

Nossa intenção é discutir a noção de ideologia alicerçada na concepção de Marx e Engels (2007), Gramsci (1984) e Chauí (1980), Löwy (2002). Levando em conta os significados apresentados pelos diferentes autores, buscamos aqui seguir uma linha de pensamento que contribua para uma compreensão do que é ideologia e qual sua influência na construção do conceito de Estado.

Historicamente, o termo ideologia se apresentou pela primeira vez em 1801, no livro Elementos de Ideologia (Eléments d'Idéologie) do filósofo francês Destutt de Tracy. Esse escrito é a primeira tentativa de elaboração da gênese das ideias, uma ciência que tratava dos “fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente” (CHAUÍ, 2006, p. 10).

O homem constitui e transforma a própria realidade social ao intervir sobre a natureza na sua atividade e com seus instrumentos. Para conhecer a realidade é preciso ir além da aparência do fenômeno, é preciso buscar a evolução, na qual está a gênese do seu movimento e as razões de sua aparência atual.

Recorremos a Duarte (1993) para entender as contribuições de Marx, em relação à natureza do homem. Diz o autor:

O homem vem da natureza e não vive sem ela. É um ser vivo e, enquanto tal, limitado como qualquer outro ser vivo, tanto em termos das possibilidades de seu organismo ao longo de sua vida, quanto no sentido de que a própria vida tem um começo e um fim. Todo ser vivo depende de seu intercâmbio com a natureza para satisfazer suas necessidades de existência. (DUARTE, 1993, p. 65-66).

Sendo assim, o homem necessita da natureza para objetivar-se. A natureza exterior ao homem é indispensável para essa objetivação, para a produção de suas forças “essenciais objetivas” (DUARTE, 1993, p. 66). E isso é possível porque o homem é, antes de qualquer coisa, um ser natural, que se integra à natureza. Não podemos compreender a ideologia na concepção marxista, desconsiderando essa definição de homem e sua relação com a natureza.

A concepção de ideologia ressurgiu com um novo sentido por meio de Marx, em *A Ideologia Alemã* (1845-1846), que evidencia como as ideias da classe dominante eram aceitas como naturais na visão do povo da época. Em *A Ideologia Alemã*, ideologia aparece como “equivalente à ilusão, falsa consciência, concepção idealista, na qual a realidade é invertida e as ideias aparecem como motor da vida real” (LÖWY, 2002, p.12). Evidencia-se que, para Marx, o conceito de ideologia tem uma conotação pejorativa, que deforma a realidade.

De acordo com as análises de Löwy (2002), Marx amplia o conceito de ideologia dizendo que por meio das formas ideológicas os indivíduos e a sociedade tomam consciência da vida real, enumerando algumas formas como a religião, a filosofia, a moral, o direito, as doutrinas políticas etc.

Assim, o indivíduo, ao produzir as suas representações, as suas ideias no desenvolvimento do contexto social e político, torna-se consciente. Mas essa consciência é determinada pelas condições concretas, pois “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2007, p. 9). Marx e Engels argumentam ainda que a produção das ideias está associada à vida material e real do homem:

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material [...] Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias etc. mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. (MARX; ENGELS, 2007, p. 36).

Esse pensamento defendido pelos autores é uma tentativa de resgatar o homem das condições materiais da vida, que tendem a induzi-lo a uma falsa consciência de suas reais necessidades.

Para Engels (1968), em seus primeiros escritos, “consciência falsa” é:

[...] um processo que o considerado pensador desenvolve conscienciosamente, mas com uma consciência falsa. As verdadeiras forças motrizes que movem este processo de pensamentos lhes restam desconhecidas, do contrário não se trataria, exatamente, de um processo ideológico. (ENGELS, 1968, p. 97).

Nessa perspectiva, fica evidenciado que nós não fazemos as nossas próprias escolhas, embora tenhamos nossa imagem de mundo, somos persuadidos a realizarmos escolhas, normalmente influenciadas por costumes culturais, comportamentos e tendências, apresentados pelas diversas mídias e suas tecnologias.

O homem não se percebe na sociedade com costumes naturais ou biológicos originais, mas sim como um conjunto de normas e princípios criados pela própria sociedade. Segundo Engels (1893), a condição indispensável a um verdadeiro pensador é ter pensamentos independentes, submetidos à sua própria lei e ao seu processo de pensamento.

Observa-se que para Engels (1893) a ideologia é um processo de pensamento caracterizado pela falta do contato da vida real com a material, onde se percebe o distanciamento do processo mental, ou seja, o processo de produção da vida material. É necessária a existência de um entendimento universal, nem falso e nem ideológico, e sim, como expressa o autor, na forma do saber do materialismo histórico, que é teórico.

Para se entender a concepção de ideologia a partir da compreensão de Marx e Engels (2007) é necessário que o homem seja um ser consciente e perceba as contradições existentes nas relações de produção, conforme esses autores ressaltam:

Assim como não se julga o que um indivíduo é a partir de sua própria consciência; ao contrário, é preciso explicar essa consciência a partir das contradições da vida material, a partir do conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. (MARX; ENGELS, 2007, p. 80).

É na obra *Ideologia alemã* que Marx e Engels definem as condições de nascimento da ideologia. Um fato muito específico foi responsável por isso: a divisão do trabalho material e mental. Somente a partir desse momento, a divisão do trabalho se tornou de fato uma divisão, conforme esclarece Frosini (2014, p. 565):

[...] Este modo de ver deve ser desenvolvido a partir do conceito de “divisão do trabalho”, e da sua verdadeira origem, que é a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Esta dicotomia se acompanha à divisão em classes da sociedade, mas não se identifica com esta: a distinção entre trabalho manual e intelectual não coincide com aquela

entre dominados e dominantes, mas está presente de modo diverso em ambos os campos. A ideologia nasce, porque a divisão do trabalho manual e intelectual determina uma ruptura da “consciência” da “práxis existente”, mas esta ruptura atinge todos, em medida e modo diferentes. Isto certamente se “condensa” em figuras bem reconhecíveis como primeiramente o sacerdote, em seguida o filósofo, o jurista, o político, o cientista etc. Mas a dicotomia entre aspectos manuais e intelectuais do trabalho se encontra também nas funções sociais subordinadas.

Ao tratar do tema, Chauí (1980) recorre ao conceito de história, trabalhado por Marx, como etapa fundamental para a compreensão da totalidade. Se o homem é o que produz e como produz, sua história é base fundamental para a compreensão do processo ideológico.

A história é história do modo real como os homens reais produzem suas condições reais de existência. É história do modo como se reproduzem a si mesmos (pelo consumo direto ou imediato dos bens naturais e pela procriação), como produzem e reproduzem suas relações com a natureza (pelo trabalho), do modo como produzem e reproduzem suas relações sociais (pela divisão social do trabalho e pela forma da propriedade, que constituem as formas das relações de produção). (CHAUÍ, 1980, p. 17).

A relação do homem com as condições de sua existência está diretamente ligada à sua adaptação à sociedade e às atribuições por ela aplicadas. A história e a ideologia apresetam a representação da coesão do individuo no processo de aceitação do trabalho duro com remuneração baixa como natural.

Considerando a perspectiva do materialismo histórico dialético, recorreremos à Chauí, que aborda a gênese e a função da ideologia:

[...] é impossível compreender a origem e a função da ideologia sem compreender a luta de classes, pois a ideologia é um dos instrumentos de dominação de classe e uma das formas da luta de classe. A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados. (CHAUÍ, 1980, p. 33).

De fato, a partir da estratificação social por meio das classes sociais, a ideologia assumiu papel determinante no processo de dominação. Chauí (1999, p. 417) afirma que a ideologia é um fenômeno histórico-social que deriva do modo de produção econômico, ou seja, é ação humana que atribui sentido à divisão social do trabalho manual e intelectual, ocultando assim a divisão e os conflitos entre as classes.

Nessa perspectiva, a autora conceitua ideologia,

como um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer”. (CHAUÍ, 1980, p. 43).

Na prática social do cotidiano encontra-se uma classe privilegiada, com uma dominação estatal baseada em uma ideologia de repressão. Para a garantia dessa dominação, vale-se do expediente de garantir a força de trabalho, inclusive por meio do sistema escolar, a fim de preservar acordos e interesses sem os quais os privilégios não se sustentariam.

Nesse sentido, entende-se que o Estado é o elo entre a classe dominante, na montagem de instrumentos de repressão e coerção social, e os explorados economicamente. Para se valer disso, o Estado faz uso do Direito, que é o instrumento que regula, ao passo em que torna legítimas, as relações sociais em benefício das classes dominantes (CHAUÍ, 1980).

Assim, o Estado se apresenta legal por meio do Direito, ou seja, é pelo Estado de Direito que as leis são regulamentadas, sem aparência de violência, aos desprivilegiados economicamente e (por que não?) politicamente. Logo, a lei representa o “direito” legal de exploração da classe dominante e o dever de ser explorado da classe dominada (CHAUÍ, 1980).

Por isso, percebe-se na prática que há um longo caminho a ser trilhado de lutas e discussões sobre a garantia dos direitos, em especial no que diz respeito à contradição entre a produção e o usufruto, uma vez que aqueles que produzem a riqueza material e cultural com seu trabalho não usufruem dessa produção. Igualmente ocorre com a educação de qualidade. Embora seja direito de todos, se analisarmos aqui a sua concepção como produção e usufruto de bens, ainda é restrita à classe dominante. Tal desigualdade demanda uma mudança urgente.

Ao tentar entender, na visão de Gramsci (1984), o que representaria a libertação de uma ideologia, ligada a uma conquista real de um mundo histórico, surge, por conseguinte, a recíproca do conhecer e do ser. Ou seja, a verdade não é algo que pode ser descoberto apenas em um plano teórico, e sim na realidade concreta. Parte-se, assim, de uma história “teoria”, para uma verdade “realidade”, essência essa defendida por Gramsci (1984).

É por meio dos estudos de Gramsci (1984) que podemos compreender a ideologia como uma realidade social e um processo hegemônico. Isso porque em cada período histórico tem uma classe social hegemônica, ou seja, a vontade dessa classe é que predomina sobre os interesses de toda a sociedade.

Esse processo hegemônico não é único e contínuo, antes, sofre ressignificações a cada dia. O combate para a conquista da hegemonia pelas diferentes classes sociais pode ocorrer de duas formas: pela “coerção com uso da força”, ou pela “ideologia em que a hegemonia é aceita sem o uso da força” (GRAMSCI, 1984).

Assim, como destaca Löwy (1985), toda concepção de mundo, está relacionada ao contorno teórico de um determinado tempo, com uma visão histórica ou social do mundo. Na mesma linha de entendimento, Konder (2002) destaca que todos os impasses que circundam a questão da ideologia apresentam como solução a práxis, que é,

a atividade pela qual o ser humano se auto realiza, fazendo sempre recuarem os limites que lhe são impostos. É uma atividade que carece de qualquer ponto fixo de chegada. Precisa se reinventar e para isso deve criar sempre teorias novas, construir novos conhecimentos, assumindo novos riscos. Podemos concluir, assim, que, de algum modo, a questão da ideologia não pode ser inteiramente resolvida, ou, ao menos, não pode ter uma solução cabal, conclusiva, tranquilizadora. Ela será sempre ‘resolvida’, na medida do possível, em cada época, em cada contexto específico. (KONDER, 2002, p. 262).

Desse modo, há uma grande parcela de pessoas que reproduzem a ideologia, sem conhecerem ou mesmo compreenderem a sua concepção. O que ocorre é que, no Estado moderno, as pessoas nascem em uma determinada classe social, seja esta privilegiada ou não. Além disso, as ideias partilhadas por cada classe social compõem a ideologia, que tende a ser seguida pelos membros da respectiva classe. Assim, a construção das relações sociais de produção afetará intensamente a forma como esse indivíduo terá uma apreensão do mundo de sua classe.

De acordo com Chauí (1980), a ideologia deturpa a realidade e, portanto, promove a inversão de sentidos. O que se acredita ser real trata-se tão somente da aparência do real e não da essência. Assim, as contradições – sejam elas no campo material (vida material) ou do pensamento (ideias) – são ocultadas, facilitando dessa forma o controle da sociedade por meio de explicações falaciosas,

mas que controlam a realidade concreta. A citação de Marx e Engels clarifica a presença dessa deturpação, ao passo que aponta o percurso para superá-la:

Ao contrário da filosofia alemã, que sobe do céu para a terra, aqui é da terra que se sobe ao céu. Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos do homem em sua atividade real. [...] Assim, a moral, a religião, a metafísica e todo o restante da ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, perdem logo toda a aparência de autonomia (MARX; ENGELS, 2007, p. 19).

Portanto, compreender as contradições do processo de construção das políticas públicas é fundamental para transpor o que está posto. Ir além das aparências para desvelar a essência dessas políticas se faz necessário para o conhecimento do nosso objeto de pesquisa.

Especialmente porque o Estado é, por natureza, o maior proponente de políticas públicas, a compreensão de sua função e as contradições que permeiam suas ações serão temas dos itens aos quais nos dedicamos a seguir.

1.2 A construção do conceito de Estado

Compreender o conceito de Estado pressupõe um estudo complexo, que demanda uma construção teórica conceitual sobre os elementos fundamentais que o caracterizam, estruturam e conceituam. Não podemos nos ater, por exemplo, à concepção de Estado do século XIII. Para efeito desta pesquisa, o significado que o dicionário Houaiss (2001) traz acerca do Estado, como “conjunto das instituições que controlam e administram uma nação”, é ainda insuficiente.

Por outro lado, a complexidade da construção conceitual de Estado demandaria estudo histórico aprofundado, o que pela limitação desta dissertação não nos é possível realizar. Posto que não é possível falar de políticas públicas sem a compreensão do que é Estado, sua formação, função e implicação nas decisões sociais, cuidaremos de abordar alguns aspectos fundamentais do Estado, que nos serão essenciais para a compreensão de nosso objeto de estudo.

A palavra ‘Estado’ vem do Latim *status*, “condição, situação”; e de *stare*, “estar, ficar de pé”. Entre os vários estudiosos que se debruçaram no entendimento conceitual de Estado e sua origem, destaca-se Engels com a obra *A origem da*

Família, da Propriedade Privada e do Estado, publicada em 1884. Antes dele, destaca-se também Maquiavel, com a obra *O Príncipe*, de 1513.

Engels (2009, p. 116) revela que “O Estado romano, desde seu surgimento, provou-se bastante forte para chamar a si o direito de proteção contra as injustiças”. No Império Romano, a origem do termo Estado, na perspectiva política, traz um entendimento de estabilidade. Portanto, o Estado surge como uma organização política da humanidade, ou seja, de um determinado povo/população, em um espaço demográfico. Tornou-se responsável pela criação e execução de diferentes regras em seu território, instituindo assim uma cultura política para toda a sociedade.

Neste trabalho não abordamos as diferentes manifestações do Estado desde sua origem até os dias atuais. Interessa-nos, especialmente, a concepção do Estado moderno, sua organização e suas características. Pelo exposto, a seguir passamos a nos referenciar ao Estado moderno, ou Estado burguês, como é conhecido pela crítica marxista.

1.2.1 O Estado moderno: formação histórica

Na segunda metade do século XV o Estado começou a atuar de forma mais independente em relação às demais formas de poder, na Inglaterra, na França e na Espanha. O desenvolvimento histórico foi inevitável. Segundo os autores Streck e Morais (2004), a constituição do Estado moderno ocorreu pelas falhas da política medieval, relacionadas ao território, ao povo (elementos materiais), ao governo, ao poder e à autoridade ou soberano (elementos formais).

Com o surgimento do Estado moderno, três características desse novo modelo se apresentaram marcantes. A primeira foi a autonomia, ou seja, a soberania plena do Estado, onde não ocorreria a submissão de uma autoridade a qualquer outra. A segunda característica foi evidenciada na Inglaterra no século XVII com a ascensão da burguesia, onde se manifestou a distinção entre o Estado e a sociedade civil. Por sua vez, a terceira característica do Estado moderno também apresentou significativa distinção em relação ao Estado medieval, especificamente quanto à distinção entre o patrimônio do Estado e o(s) do(s) governante(s). A esse respeito, os autores Streck e Morais (2004) apresentam a seguinte contribuição:

[...] o Estado Moderno deixa de ser patrimonial. Ao contrário da forma estatal medieval, em que os monarcas, marqueses, condes e barões eram donos do território e de tudo o que neles se encontrava (homens e bens), no Estado Moderno passa a haver a identificação absoluta entre Estado e monarca em termos de soberania estatal. (STRECK; MORAIS, 2004, p. 27).

Com a soberania estatal, a concepção de Estado moderno centrou-se nas condições de existência dos territórios e nações. A sua institucionalização rompe, assim, com uma ordem medieval caracterizada pela propriedade do senhor dono do território e de tudo que se encontrava neste. Surgia, assim, uma transformação na relação entre o poder privado e o público.

Avançando na tentativa de compreender as diferentes formas que compõem o conceito de Estado, os estudos realizados por Nicolau Maquiavel, e registrados no ano de 1513 em sua obra *O Príncipe*, apresentaram reflexões fundamentais sobre o entendimento de Estado.

Maquiavel revelou em sua obra o cuidado de elaborar uma nova ordem de Estado, concreto e realista, com o intuito da formação de um Estado estável conforme a realidade social do momento. Mas a solução para o Estado, segundo Maquiavel, seria a instituição do Principado ou da República, pensamento esse ligado a situações reais e tensões existentes naquela época.

Segundo estudos e reflexões realizados por Gramsci (1984), Maquiavel foi o teórico que formulou a base para os Estados modernos, principalmente na Itália, que sofreu com o fracasso da Revolução das Comunas em 1871¹. Maquiavel, a partir da experiência francesa, buscou elaborar os fundamentos para um Estado moderno e unitário na fragmentada Itália. Ele acreditava que o povo detém uma sabedoria superior a dos príncipes mais sábios. A ideia era reconstruir um Estado renovado com uma sociedade efetivamente atuante. Gramsci (1984) afirma em suas reflexões que Maquiavel apresentou a fórmula de construção de um Estado. Porém, a partir da formulação de Maquiavel, Jean Bodin publicou teoria de um Estado moderno, autônomo e soberano, em 1576 na França. Em sua obra *Os seis livros da República* (1576), Bodin defendeu a soberania como base para a estrutura do Estado. Essa

¹ “Comuna de Paris é definida ali como governo da classe operária, como resultado da luta de classes dos produtores contra a classe exploradora, a forma política finalmente descoberta com que se podia levar a cabo a emancipação econômica do trabalho. Em um discurso de setembro de 1881, Marx afirmou: ‘O último movimento dos operários foi o da Comuna e foi o maior de todos. Não é possível termos diferentes opiniões nessa questão: a Comuna foi a conquista do poder político pela classe operária’”. (GRUPPI, 1996, p. 41).

soberania seria a ligação entre o Estado, as famílias, os indivíduos, os grupos separados, criando um poder absoluto e a coesão de todos os elementos da sociedade.

A fundamentação teórica moderna de Estado foi formulada mais complexamente nos séculos XVII e XVIII na Inglaterra, por Thomas Hobbes (1588-1679). Esse filósofo inglês fundamenta a sua teoria de Estado com base na da compreensão sobre o ser humano e suas relações sociais, e a causa para a realização dos desejos que movem para alcançar os objetivos desejados.

A teoria do Estado de Hobbes se fundamenta na premissa de que os homens primitivos vivem no estado natural e, como animais, eles se jogam uns contra os outros pelo desejo de poder, de riquezas, de propriedades. O resultado dessa busca é uma destruição generalizada dos homens. A partir do momento em que esse homem passa a conviver em sociedade é preciso que sejam estabelecidas normas, que são regidas por um contrato social para que não haja uma destruição mútua na conquista de interesses particulares. Para tanto, faz-se necessário um Estado forte, que tenha o poder e o controle sobre a sociedade.

Com a instituição desse contrato, nasce um novo Estado, o absolutista, que naturalmente se apresenta com um poder absoluto. No Estado Absolutista, defendido na teoria de Hobbes, o homem deve se abster de seus direitos para o benefício do soberano, que teria um poder absoluto. O poder seria exercido, assim, pela força da sociedade política artificial, administrada pelo Estado. Surgiu, dessa forma, uma noção de Estado revelado com um cunho mercantil e comercial das relações sociais burguesas.

Segundo Araújo e Almeida (2010), para Hobbes (1993) o Estado soberano sob a compreensão de Estado moderno burguês significa:

[...] a realização máxima de uma sociedade civilizada e racional. Ele defendeu que, em estado natural, sem o jugo político do Estado, os homens viveriam em liberdade e igualdade segundo seus instintos. Somente o Estado, um poder acima das individualidades, garantiria segurança a todos, pois o egoísmo, a crueldade, a ambição, naturais dos indivíduos, gerariam uma luta sem tréguas, levando-os à ruína. Para evitar este fim e promover o bem comum, os homens selariam um pacto, um contrato, que evita a sua destruição. (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 100).

Nessa concepção, temos um Estado absoluto em seu poder, duro, onde cada homem deve tratar o seu semelhante como um oponente, devendo ser subjugado, abdicando de seus direitos em favor do seu superior.

Portanto, o Estado Absolutista apresentou em suas nuances a delimitação do que era público e privado, apresentando medidas econômicas e políticas para, naquela época, favorecer o avanço fundamental da acumulação primitiva do capital. Mas, ainda no século XVII na França, ocorreram diversos protestos contra o absolutismo, culminando na Revolução Francesa de 1789, que marcou o início de uma nova fase do Estado moderno.

O surgimento do liberalismo se deu por meio da construção de uma doutrina contrária ao absolutismo. O Estado liberal surgiu em meio a modificações político-econômicas ocorridas na Europa durante os séculos XVII e XVIII, que trouxeram uma série de reflexões teóricas a respeito do papel do Estado. Tais modificações político-econômicas se consolidaram por meio dos acontecimentos que se sucederam a partir de 1789, com a Revolução Francesa².

John Locke (1632-1704), fundador do empirismo filosófico moderno e teórico da revolução liberal inglesa, apresentou uma definição clara do papel do Estado em proteger e garantir os direitos naturais como a vida, a liberdade e a prosperidade. Constituiu-se, assim, a noção de um Estado neutro, que está acima dos interesses das classes sociais, pois teria como objetivo a realização do bem comum e o aperfeiçoamento do organismo social no seu conjunto.

Locke defendeu a liberdade e a propriedade privada como direitos de todos, cabendo ao Estado resguardá-los. De acordo com ele:

O Estado de natureza tem uma lei de natureza para governá-lo que a todos obriga; e a razão, que é essa lei, ensina a todos os homens que tão-só a consultem, sendo todos iguais e independentes, que nenhum deles deve prejudicar a outrem na vida, na saúde, na liberdade ou nas posses. (LOCKE, 1991, p. 218).

Entende-se, segundo o pensamento do autor, que cada homem é dono de si mesmo e de suas competências. Seria, dessa forma, um ser livre em seu estado natural, com a necessidade de imposição de limites para que a liberdade não

² A Revolução Francesa foi “um movimento voltado para a emancipação do povo que acabou desviando seu objetivo libertário e tornou-se um movimento de libertação das massas sofredoras. De condição política reverte-se numa questão social. Fato que, para Arendt, explica o surgimento do terror e, consequentemente, a ausência da liberdade” (NASCIMENTO, 2006, p. 4).

ultrapasse certa segurança, sob o pretexto de garantia da propriedade e também de uma liberdade duradoura. Nesses termos, a construção de uma sociedade política preservaria a constituição da propriedade, bem como a manutenção da propriedade e a sua segurança.

Nessa perspectiva, o homem atribuiria ao Estado poderes que lhe assegurem o respeito aos seus direitos naturais de sua propriedade, na forma de um contrato social. Porém, como todo papel, esse contrato teria o poder de ser cancelado quando o Estado não cumprir o acordo.

O grande papel do Estado defendido pelo autor é de defensor dos interesses públicos da sociedade, com a oferta de serviços essenciais, como educação, saúde e aplicação das leis, por exemplo.

Com o surgimento do Estado moderno, o teórico Jean Jacques Rousseau (1712-1778) apresentou a concepção democrática burguesa, na qual a sociedade se origina de um contrato, com um pensamento comercial e de individualidade burguesa. Para Rousseau, há uma negativa sobre a propriedade privada. Isso porque a propriedade privada surge, por meio das relações entre os indivíduos, com iniciativas deles próprios, gerando assim um processo econômico desigual:

Enfim, a ambição devoradora, o ardor de fazer fortuna relativa, menos por verdadeira necessidade do que para se colocar acima dos outros, inspira a todos os homens uma negra tendência a se prejudicarem mutuamente, uma inveja secreta tanto mais perigosa quanto, para dar o golpe com mais segurança, toma muitas vezes a máscara de benevolência; em uma palavra, concorrência e rivalidade de uma parte, e, de outra, oposição de interesses, e sempre o desejo oculto de tirar proveito à custa de outrem: todos esses males constituem o primeiro efeito da propriedade e o cortejo inseparável da desigualdade nascente. (ROSSEAU, 2001, p. 36).

Segundo Gruppi (1996, p. 18), Rousseau entendia que “os homens não podem renunciar a esses bens essenciais de sua condição natural: a liberdade e a igualdade”. No entanto, a condição natural e social do homem é conflituosa do ponto de vista da formação da sociedade, que sofre com a falta de liberdade. Gruppi (1996) mostra, ainda, que esse filósofo francês questionava a ideia de que os homens nascem livres e iguais; antes, para os homens se tornarem livres e iguais, seria necessário um processo político no qual alcançassem uma conquista de natureza histórica, social e ideológica.

O indivíduo procede à constituição da sociedade por meio de um acordo, um contrato que a constitui. A sociedade deve estar pautada na sua soberania, onde o

povo tem a liberdade da instituição de um Estado de uma sociedade política. Rousseau defendeu claramente os princípios de liberdade e igualdade, condição fundamental para a existência da soberania. Onde se nega a igualdade, jamais existirá liberdade.

Por um lado, percebe-se que para Locke o contrato produz a sociedade e o governo, que dão origem ao Estado. Por outro, para Rousseau o contrato só poderá constituir a sociedade.

A concepção de Estado formulada pelo teórico alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) assume uma perspectiva diferente de alguns pensadores contratualistas, uma vez que defendia o Estado por intermédio de um contrato social. Segundo Hegel, o Estado defenderia os interesses coletivos e assumiria um papel universalizador das aspirações particulares, ou seja, ele seria investido da missão de manter a unidade, sem anular ainda as identidades e oposições.

Segundo Hegel, é necessário compreender que o estado da natureza³ não é um estado civilizado, e sim uma antítese, não ocorrendo um desenvolvimento evolutivo nesse processo. Assim, o estado da natureza não tem valor jurídico e o homem não tem nenhum direito, já que o direito – ainda que privado – não deve ser encarado como ato individual, e sim um produto social. O resultado do estado da natureza é a configuração da sociedade, que leva à negação dos direitos naturais.

Outra característica fundamental do Estado para Hegel é a compreensão do homem e das informações que o cercam. Apresenta características no sentido de que o homem é animal, um objeto material, exteriorizando assim a dominação da natureza. Mas, por outro lado, ele é um ser espiritual, razão concretizada no momento e ambiente em que se encontra. Na ideia do teórico o espírito do homem se divide em: espírito subjetivo (tese); espírito objetivo (antítese) e espírito absoluto (síntese).

Para Hegel, ao desenvolver e aprimorar o Estado moderno, produz-se cada vez mais a desigualdade real entre os indivíduos (BRANDÃO, 2006). Além disso, para Hegel (1997, p. 216), “o Estado é a realidade em ato da ideia moral objetiva, o espírito como vontade substancial revelada, clara para si mesma, que se conhece e

³ O estado de natureza para os contratualistas se refere ao tempo em que todos os homens são iguais, mas são instigados por paixões. Desse modo, na tentativa de exercer seus interesses, podem destruir-se, resultando em uma constante condição de guerra (RIBEIRO, 2006).

se pensa, e realiza o que sabe e por que sabe”, no encontro do seu completo sentido.

Segundo Brandão (2006, p. 107), “a associação como tal é o verdadeiro conteúdo e o verdadeiro fim, o destino dos indivíduos é viver uma vida universal”. Desse modo, Hegel percebe o Estado como um fato histórico causado pela atuação do homem, contradizendo as concepções teológicas de sua origem.

Mediante a visão idealista de Estado, faz-se necessário compreender a crítica ao Estado moderno em Marx, na tentativa de formulação de um conceito concreto de Estado.

1.2.2 Compreendendo a crítica do Estado moderno em Marx

De acordo com a Marx e Engels (2007), o Estado moderno surge

por meio da emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado se tornou uma existência particular ao lado e fora da sociedade civil; mas esse Estado não é nada mais do que a forma de organização que os burgueses se dão necessariamente, tanto no exterior como no interior, para a garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses. (MARX; ENGELS, 2007, p. 75).

Nesse sentido, Marx (2007, p. 75) esclarece que o Estado moderno foi “comprado progressivamente pelos proprietários privados por meio dos impostos e caiu plenamente sob o domínio destes com a dívida pública” que se manifesta na alta e baixa dos papéis estatais na bolsa. Tornou-se, dessa forma, inteiramente dependente do crédito comercial fornecido pelos proprietários privados, ou seja, a burguesia. Logo, a burguesia é uma classe que necessita de um Estado para a sua organização de forma nacional, tendo como resultado a garantia de sua propriedade e seus interesses particulares.

A autonomia do Estado só tem lugar onde os estamentos não se desenvolveram completamente até se tornarem classes, onde os estamentos, já eliminados nos países avançados, ainda exercem algum papel e onde existe mistura. Para Marx e Engels (2007), a contradição que movimenta os modos de

produção emana de todo conflito existente entre a relação da produção e o desenvolvimento das forças produtivas⁴.

Para Marx não existe um interesse nacional. A base da sociedade, da sua constituição, da criação das regras de funcionamento, as ideias e os valores são as condições materiais, ou seja, as relações sociais de produção. A força política da classe dominante é a estrutura de poder que demonstra mais claramente a compreensão de Estado. Dessa forma, a classe explorada e oprimida tem a sua existência reprimida, ficando assim dominada às vontades e mandos da classe dominante.

Marx realiza uma análise crítica à concepção hegeliana, com base na relação entre indivíduo e Estado, visto que para Hegel

o Estado é a manifestação da razão universal no seu momento de espírito objetivo, isto é, na sua realização enquanto obra coletiva do espírito humano. Desta forma, a sua razão de ser é permitida a plena realização da racionalidade e, assim, o desenvolvimento da vida social num plano universal. De sorte que o Estado se constitui como sujeito racional encarnando, acima da sociedade, por meio da burocracia-classe universal, o interesse geral e a unidade dos interesses particulares, individuais, que constituem, nas suas relações. (RÊGO, 2002, p. 61).

Para Hegel (1990), o Estado é a realização de uma liberdade e a integração entre os interesses individual e particular com a finalidade de reconhecimento dos seus direitos. É, ainda, a integração do interesse geral, reconhecendo o seu próprio espírito como objetivo final.

Segundo Bobbio (1995, p. 190), “Hegel não superou a instituição da propriedade privada e encontrou a solução dos conflitos da sociedade burguesa na sublimação do Estado ético”. Contudo, a essa teoria de Estado, Marx apresentou uma crítica severa, segundo a qual o surgimento desse Estado está diretamente ligado às relações de produção.

Marx criticou o Estado absoluto, que apresentava uma clara desigualdade entre as classes sociais, de onde as ideias representadas da vontade da maioria sempre seriam as ideias camufladas da classe dominante. O Estado, nessa perspectiva, é a instituição responsável pela regulamentação e assegura as vantagens da classe dominante de forma legal.

Coutinho (1996) esclarece que

⁴ Entendemos que força produtiva se apresenta na forma da força de trabalho e nos meios de produção (ferramentas, máquinas, matéria - prima, conhecimento).

o Estado deixa então de lhe aparecer apenas como a encarnação formal e alienada do suposto interesse universal, passando a ser visto como um organismo que exerce uma função precisa: garantindo a propriedade privada, o Estado assegura e reproduz a divisão da sociedade em classes (ou seja, conserva a “sociedade civil”) e, desse modo, garante a dominação dos proprietários dos meios de produção sobre os não-proprietários, sobre os trabalhadores diretos. O Estado, assim, é um Estado de classe: não é encarnação da Razão universal, mas sim uma entidade particular que, em nome de um suposto interesse geral, defende os interesses comuns de uma classe particular. (COUTINHO, 1996, p. 19).

Tanto Marx como Engels reconhecem que o Estado surge necessariamente para o controle de conflitos sociais nos diferentes interesses econômicos. Toda essa compreensão é exposta no conceito desenvolvido por Engels na *Origem da família, da propriedade privada e do Estado (1884)*: o Estado não é uma forma de poder imposto à sociedade de fora para dentro, mas também não é uma realização da ideia moral ou até mesmo a imagem da realidade da razão defendida por Hegel.

Percebe-se a complexidade da tentativa de formulação de um único e certo conceito de Estado. Por isso a importância de se compreender as diferentes abordagens encontradas e seus pontos de vistas.

Gramsci (1891-1937) avança nas discussões sobre a concepção de Estado. Para ele a dominação de uma classe não se realiza somente pela força ou coerção. Há o consentimento dos aliados e das classes subordinadas em relação à liderança moral e intelectual exercida por uma classe.

A hegemonia e a dominação ocorrem na sociedade civil, esta compreendida como o conjunto dos organismos ditos privados e da sociedade política que agrupa o aparelho de Estado. Pires (2015) esclarece que, ao considerar que a dominação – a imposição de um pensamento hegemônico – pode ocorrer por meio de consentimento, Gramsci formula o conceito de Estado ampliado, que seria composto pela sociedade política (monopólio da força) e pela sociedade civil (hegemonia ideológica).

No entendimento gramsciano, a hegemonia é fator fundamental para legitimar um Estado. Este precisa do consentimento da sociedade civil para viabilizar suas ações. Em outras palavras: para funcionar, regular e normatizar. Desse modo, o governo é protegido pela hegemonia organizada na sociedade civil e, em contrapartida, a hegemonia da classe dominante é fortalecida pelo aparelho coercitivo estatal (PIRES, 2015).

A categoria hegemonia é significativa na compreensão do conceito de Estado pensado por Gramsci. Gruppi (1978), ao analisar a hegemonia na visão de Gramsci, explicita que:

A hegemonia é isso: capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições de classe. Uma classe é hegemônica, dirigente e dominante, até o momento em que - através de sua ação política, ideológica, cultural - consegue manter articulado um grupo de forças heterogêneas, consegue impedir que o contraste existente entre tais forças exploda, provocando assim uma crise na ideologia dominante, que leve à recusa de tal ideologia, fato que irá coincidir com a crise política das forças no poder. (GRUPPI, 1978, p. 70).

É nesse cenário de disputa e tensão permanente que o Estado se estrutura e se apresenta. Diferente do discurso liberal (idealista), que propunha um Estado neutro e capaz de manter o equilíbrio na garantia dos interesses de todos, o Estado surge por conta da divisão social do trabalho, das diferentes classes sociais e, portanto, mediante diferentes interesses.

Como os interesses se alternam e o cenário econômico sofre oscilações que interferem nos diferentes interesses de grupos, a crise vivenciada no mundo após a Segunda Grande Guerra (1939 -1945) foi justificativa para um novo modelo de Estado, sobre o qual tratamos no próximo tópico.

1.3 Estratégias de organização do Estado: neoliberalismo, social desenvolvimentismo, e “novo” social desenvolvimentismo

Para compreender as estratégias de organização do Estado no Brasil, faz-se necessário trilhar um caminho histórico no campo conceitual e teórico. Inicialmente vamos entender de forma sintética o desenvolvimentismo.

É preciso evidenciar algumas diferenças do nacional-desenvolvimentismo e do novo desenvolvimentismo. De acordo com Pereira *apud* Castelo (2012):

O novo desenvolvimentismo se diferencia do nacional-desenvolvimentismo em três pontos: maior abertura do comércio internacional, maior investimento privado na infraestrutura e maior preocupação com a estabilidade macroeconômica. (BRESSER *apud* CASTELO, 2012, p. 624).

Na visão de Castelo (2012, p. 630), o novo desenvolvimentismo reduz “as lutas de classe ao controle das políticas externas, econômica e social para operar uma transição lenta e gradual do neoliberalismo para uma quarta fase do desenvolvimentismo”. Tal análise assevera críticas à forma como o desenvolvimentismo no Brasil vem sendo conduzido, priorizando uma política de gestão técnica dos recursos orçamentários.

Esse equívoco de condução das políticas públicas é bem avaliado por Castelo (2002):

O novo desenvolvimentismo fez, portanto, um duplo movimento para reforçar a decadência ideológica do pensamento burguês: ignorou as críticas marxistas de Caio Prado Jr., Florestan Fernandes, Octávio Ianni e da teoria da dependência (Marini, Bamberger, Gunder Frank, dos Santos) realizadas nos anos 1960-70 ao nacional-desenvolvimentismo, críticas que representam uma fase áurea do pensamento social brasileiro, e esvaziou – teórica e politicamente – as contribuições clássicas do nacional-desenvolvimentismo sobre a teoria do valor-trabalho (produção, tecnologia e excedente), a vulnerabilidade externa, o subdesenvolvimento, a dependência e a revolução brasileira, destruindo em pouco mais de cinco anos uma reputação que os clássicos do nacional-desenvolvimentismo construíram ao longo dos últimos cinquenta. (CASTELO, 2012, p. 633-634).

Nessa perspectiva, podemos entender que o novo desenvolvimentismo desconsiderou uma trajetória histórica de teóricos/clássicos que construíram o novo-desenvolvimentismo no Brasil por mais de cinco décadas.

Pela sua complexidade teórica, vamos nos amparar no conceito de Fonseca (2014), que entende o desenvolvimentismo como

política econômica formulada e/ou executada, de forma deliberada, por governos (nacionais ou subnacionais) para, através do crescimento da produção e da produtividade, sob a liderança do setor industrial, transformar a sociedade com vistas a alcançar fins desejáveis, destacadamente a superação de seus problemas econômicos e sociais, dentro dos marcos institucionais do sistema capitalista. (FONSECA, 2014, p. 59).

O autor salienta ainda que alguns propósitos expõem o desenvolvimentismo como uma ideologia política, justificando os projetos futuros na construção da “ilusão” de uma sociedade diferente. Ou seja, nesse contexto social diferenciado, as ideologias políticas se apresentam como um conjunto de ideias que sofrem mudanças conforme as necessidades do tempo. Logo,

as ideologias políticas operam como alavancas de conservação da sociedade ou, ao contrário, fornecem os conteúdos dos programas reformistas e dos projetos revolucionários. Ora, de que forma elas influenciam os acontecimentos sociais? Da mesma maneira que muitas ideias o fazem: guiando e incitando os agentes a agir em determinado sentido. Mas cuidado, as ideologias políticas não designam conteúdos fixados para todo o sempre, porque esses se movem ao longo do tempo e sofrem inumeráveis redefinições. (SROUR, 2013, p. 147).

Segundo Srour (2013), a frágil relação entre o Estado e a economia está diretamente ligada às ideologias de economia e ocorre conforme a visão econômica do tempo em que está inserido. No entanto, percebe-se a posição de ideias, de um partido ou de pessoas, que traz enraizada uma relação econômica como agente público na solução de problemas ligados diretamente à produção, distribuição, acumulação, consumo de bens e serviços.

Considerando uma mudança na compreensão do desenvolvimentismo por uma nova perspectiva, Bielschowsky (1988) apresenta uma significação amparada em diferentes pontos de vistas presentes no mesmo conceito. Dessa forma,

entendemos por desenvolvimentismo [...] a ideologia de transformação da sociedade brasileira definida pelo projeto econômico que se compõe dos seguintes pontos fundamentais: (a) a industrialização integral é a via de superação da pobreza e do subdesenvolvimento brasileiro; (b) não há meios de alcançar uma industrialização eficiente e racional através da espontaneidade das forças de mercado, e por isso, é necessário que o Estado a planeje; (c) o planejamento deve definir a expansão desejada dos setores econômicos e os instrumentos de promoção dessa expansão; e (d) o estado deve ordenar também a execução da expansão, captando e orientando recursos financeiros e promovendo investimentos diretos naqueles setores em que a iniciativa privada for insuficiente. (BIELSCHOWSKY, 1988, p. 7).

Em outras palavras, percebeu-se o desenvolvimentismo como a solução dos desafios ocorridos com a crise internacional e a grande Depressão dos anos 1930. Os programas nacionais de desenvolvimento, como a industrialização, ocorreram nos países periféricos e centrais no mesmo contexto keynesianismo. O auge do desenvolvimentismo e a experiência keynesiana ocorreram nas três décadas seguintes à crise financeira na bolsa de Nova Iorque, em 1929. Além disso, o desenvolvimentismo gerou a criação de mecanismos nacionais de incentivo ao crescimento da industrialização, da política, da economia e do social.

Segundo Fonseca (2014):

Embora a ideologia e as experiências históricas desenvolvimentistas tenham uma longa história, cuja gênese remonta a meados do século XIX, foi a partir da Grande Depressão da década de 1930 que tomaram vulto em boa parte dos países latino-americanos, destacadamente Argentina, Brasil, Chile e México, mas também Colômbia, Peru, Uruguai e Venezuela, para mencionar os casos mais típicos. (FONSECA, 2014, p. 31).

Avançando na construção de um conhecimento sobre o desenvolvimentismo no Brasil, temos uma primeira experiência política ocorrida em 1930, no governo Vargas. Estudiosos como Castelo (2012) denominam esse modelo ideológico de *nacional desenvolvimentismo*, que se iniciou na era Vargas, teve um esgotamento por volta de 1990 e cedeu lugar ao neoliberalismo. Foi no governo Lula, especialmente no seu segundo mandato, que surgiu um “novo” e “social” desenvolvimentismo, que para Castelo “tornou-se tema da moda no Brasil” (2012, p. 614).

O processo de industrialização no Brasil ocorreu a partir de 1930, para elevar a produção como resposta à crise econômica. Nesse sentido, trouxe em sua bagagem medidas protecionistas, empréstimos e isenções fiscais para investidores privados, que investiam seu capital em bens de consumo não duráveis. Originou-se, por sua vez, um acordo entre a burguesia nacional emergente e o Estado, em conjunto com as classes dominantes, sobretudo os latifundiários. Percebe-se que houve apenas uma nova revolução, denominada como “passiva”, para a consolidação de quem operava o capital no Brasil. Do ponto de vista social, a formação econômica-social no país foi duvidosa para o desenvolvimento desigual, em que o capitalismo esteve no comando econômico, político e cultural dos demais aspectos (FONSECA, 2014).

Entretanto, na década de 60, os métodos de desenvolvimento no Brasil se resumiram em duas correntes de pensamento. Uma era o nacional-desenvolvimentismo, que alcançou o seu auge durante os governos de Vargas (1951-1954) e de João Goulart (1961-1964). Na outra vertente, temos o desenvolvimento dependente-associado, que estava ligado a uma subordinação e dependência do capital estrangeiro, mantendo com o Estado e a burguesia local uma relação de interesses, mas sem envolvimento econômico (MOREIRA, 2014).

O neoliberalismo surgiu por meio do liberalismo clássico, historicamente adaptado às necessidades de mudanças sociais, econômicas e políticas na Europa entre o século XVII e XVIII, em meio à Revolução Industrial e à Revolução Francesa,

na Inglaterra e na França, respectivamente. Com todas essas adaptações, o Estado liberal burguês se apresentou com uma nova visão do princípio da igualdade, com os seus cidadãos tendo direitos políticos reconhecidos.

Nessa perspectiva, Locke (1991) faz referência ao Estado como guardião dos direitos naturais da vida. Esse autor afirma, assim, que

[...] cada homem tem uma propriedade em sua própria pessoa; a esta ninguém tem qualquer direito senão ele mesmo. O trabalho do seu corpo e a obra das suas mãos pode dizer-se, são propriamente dele. Seja o que for que ele retire do estado que a natureza lhe forneceu e no qual o deixou, fica-lhe misturado ao próprio trabalho, juntando-se-lhe algo que lhe pertence, e, por isso mesmo, tornando-o propriedade dele. (LOCKE, 1991, p. 227).

A incumbência do Estado como garantidor dos direitos naturais é de fornecer alguns bens essenciais. Nesse sentido, Azevedo (1997) destaca que:

De acordo com esta teoria, cabe ao Estado o papel de guardião dos interesses públicos. Sua função é tão somente responder pelo provimento de alguns bens essenciais, a exemplo da educação, da defesa e da aplicação das leis. (AZEVEDO, 1997, p. 9).

Assim, o liberalismo era adaptado às necessidades inerentes ao avanço do capitalismo. Sua sensação de liberdade e a busca de satisfação do bem estar social se dariam por meio de uma livre oferta de mercado. Trouxe, pois, uma “mão invisível”, um controle do mercado, tendo como princípio um bem comum de todos os indivíduos.

Segundo Adam Smith (1983), o Estado só deveria intervir nas obras públicas, na defesa do território e na garantia da propriedade privada. Porém, com exigências cada vez maiores, apresentou-se a necessidade de regulação do capital e do trabalho.

A apresentação de novas ideias entre os séculos XVI e XVIII, em meio às reformas religiosas e revoluções liberais, vem consolidar, em um longo percurso histórico, o liberalismo, que surge como um conjunto de diferentes fenômenos, políticos, econômicos, culturais e sociais, acarretando assim modificações na relação entre o Estado e a sociedade (MATTEUCCI, 1998).

Seguindo essa nova tendência, nasceu o chamado “*Welfare State*” ou Estado do Bem-Estar Social, que aparece como uma estratégia de mudança da economia capitalista tendo em vista uma substituição do Estado liberal que está em

crise, por uma nova alternativa social, ou seja, um Estado socialista que se apresenta em expansão. Este novo modelo de Estado tem como foco a promoção de um crescimento econômico com legitimidade social, inspirando uma imagem de que o modo de produção capitalista não pode ser dependente da influência das relações de mercado. Com essa visão, o Estado passa a desempenhar o papel de gerenciador das crises, desenvolvendo uma linha de ações “anticrises”. Diante disso, “[...] o Estado social é, em parte, investidor econômico, em parte regulador da economia e dos conflitos, mas também Estado benfeitor que procura conciliar crescimento econômico com legitimidade da ordem social” (TOLEDO, 1995, p. 75). Tal conceito se desenvolveu a partir do final da Segunda Guerra Mundial, fortalecendo Estados-nação, e com eles ampliou-se de forma concreta o Estado de Bem-Estar.

O Estado do Bem-Estar-Social assumiu a responsabilidade de proporcionar saúde e educação com qualidade, em padrões mínimos, além da redução da taxa de desemprego e a melhoria na distribuição da renda. Com essas novas exigências, o resultado foi uma regulação do capital e do trabalho. Segundo Biachetti (2001), o resultado da relação entre capital e trabalho, mediada pelo Estado, é

[...] um tipo de relações sociais que consegue controlar, mediante a negociação política, a intensidade de conflito de classes, favorecendo tanto ao processo de acumulação capitalista, quanto à conquista de certos benefícios sociais aos trabalhadores. (BIACHETTI, 2001, p. 32).

Com todo esse papel assumido pelo Estado, nos países da Europa Ocidental ocorreu um aumento significativo no emprego público, cujos agentes desempenhariam as funções para a prestação dos serviços de saúde, assistência social e educação. Contudo, com o aparecimento de novas demandas políticas, econômicas e sociais, o liberalismo econômico ressurgiu.

Com a prática das ideias neoliberais, sobretudo com a eleição de Thatcher (1979) na Inglaterra e Reagan (1980) nos Estados Unidos, ganharam forças as especificidades impostas por esse novo modelo, na construção de uma ideologia neoliberal de forma hegemônica, uma vez que uma grande parte dos países apresentavam o Estado do Bem-Estar Social, que sofreu um grande impacto com a crise financeira mundial e a crise do capital.

Essa corrente do pensamento configura-se por um ideário político e econômico capitalista, defensor de um Estado sem participação, ou seja, um novo modelo de sociedade capitalista, com centralidade na propriedade privada e na apropriação dos bens produzidos coletivamente.

A prática econômica e a política necessitaram de uma nova reestruturação dos modelos de atuação. Com base nessa nova realidade, faz-se necessária para a burguesia uma acumulação flexível do capital, com ideias que cuidem da variação da concentração do capital e uma cooptação do poder sindical, que vêm trazendo grandes mudanças que podem não atender mais as necessidades do capital (HARVEY, 1992).

As influências do pensamento neoliberal vêm ao encontro das discussões que interferem diretamente na formação das políticas públicas, principalmente nas áreas da saúde, assistência social e educação.

Ressalta-se que o Estado neoliberal é fundamental para o entendimento do nosso objeto de estudo. Essa política, no Brasil, surgiu a partir do governo Fernando Collor (1990), mas a sua aplicação no Estado brasileiro ocorreu efetivamente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995), com certo atraso em relação a muitos países no mundo.

Assim, o Brasil foi o último país da América Latina na implementação de um sistema neoliberal, sem uma concepção prévia de implantação, mas resultante de uma travada luta de classes. Apresentou características próprias de organização econômico-social, diferentes de outros países. Contudo, no campo da política, as concepções se assemelhavam.

É fato que o neoliberalismo se afirmou a partir de uma crise econômica de dimensão continental. Nesse sentido, Gentili (2013) apresenta a seguinte análise sobre a compreensão desse momento:

[...] o neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do final dos anos 1960 e começo dos 1970. (GENTILI, 2013, p. 217).

Nessa necessidade do modelo capitalista de se perpetuar, Gentili (2013, p. 217) argumenta, que “o(s) neoliberalismo(s) expressa(m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do

capitalismo em um sentido global”. Ou seja, as condições históricas são fundamentais para o seu desenvolvimento.

Defensores das correntes liberais, como Hayek (1983) e Friedman (1984), basearam os seus estudos na proeminência de uma organização social e uma política gestora pautada no desígnio de “menos Estado e mais mercado”. Para a autora, os neoliberais veem as intervenções estatais, “[...] como coibidoras da liberdade individual” (AZEVEDO, 1997, p.11). Com base em tais entendimentos, a autora reforça que, para os liberais, “a liberdade pressupõe que cada indivíduo tenha assegurada uma esfera privada, que exista certo conjunto de circunstâncias nas quais outros não possam interferir” (AZEVEDO, 1997, p. 11).

Com o surgimento da globalização, diversas modificações ocorreram nas relações entre Estado e a consolidação da sua natureza. A educação, como um dos nossos focos de estudo, produziu significativas mudanças para o sistema educacional. Oliveira (2009) apresenta algumas dessas tensões e contradições que permeiam o processo produtivo, na discussão do desenvolvimento do e para o trabalho:

b) a crescente introdução de tecnologias no processo educativo, por meio de *softwares* educativos e pelo recurso à educação a distância; c) a implementação de reformas educativas muito similares entre si na grande maioria dos países do mundo; d) a transformação da educação em objeto do interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor. (OLIVEIRA, 2009, p. 740).

As manifestações dos pensamentos neoliberais buscam uma forma de organização dos sistemas educacionais, para assim consolidar os seus projetos e ações como os únicos viáveis para um ensino de qualidade. Já Gentili (1996) percebe o neoliberalismo como um processo complexo de uma construção hegemônica, que “possui uma estratégia de poder que se implementa em dois sentidos articulados”:

Por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico educacional, etc. e, por outro, através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades. (GENTILI, 1996, p. 9).

Essas reformas reforçam a concepção de mercado, que prevalece na maioria dos sistemas do mundo. Grosso modo, entende-se que as políticas neoliberais trazem como saída uma política de mercado, que busca apenas dividir, e não destruir a hierarquia de classes existentes. O propósito do Estado neoliberal é reforçar o capitalismo como modo de produção e de vida do homem, expandindo cada vez mais as divisões de classes, as desigualdades sociais e a competitividade.

Segundo afirma Costa (2012), o surgimento da corrente de pensamento do social-desenvolvimentista trouxe em sua essência elementos econômicos e sociais associados, superando o nacional-desenvolvimentismo, e ao mesmo tempo contrapondo o novo desenvolvimentismo. O Estado assumiu a sua importância, incentivando o desenvolvimento das forças produtivas para a construção de um novo projeto nacional. Entretanto, durante esse processo, a inclusão social foi o suporte e o principal objetivo para o desenvolvimento real, com uma estratégia voltada ao dinamismo econômico, a fim de promover distribuição de renda e crescimento da infraestrutura.

O novo social-desenvolvimentismo tem como foco principal as políticas de divisão da renda, que representariam uma espécie de desenvolvimentismo atual. Essa visão corrobora com um interesse no aumento do salário, na perspectiva de que a população teria uma força para o desenvolvimento do mercado interno do país. Tal compreensão se aproxima de uma das bandeiras defendidas pelo marxismo.

Essa atividade econômica se apresenta em três frentes interligadas: a) no consumo da população, em que a distribuição de renda assume sua característica funcional para o crescimento econômico; b) na exploração dos recursos naturais existentes no país; c) na elevação da infraestrutura produtiva e social (BIELSCHOWSKY, 2012).

No social-desenvolvimentismo o social é o novo aspecto que eleva o crescimento econômico, em um movimento dialético. Por meio da distribuição de renda, aumenta-se o mercado de consumo doméstico, como demonstra a história brasileira.

O aumento dessa infraestrutura social tem um impacto de longo prazo no investimento e na competitividade do setor produtivo, ao melhorar o nível educacional, a saúde e a qualidade de vida da força de trabalho. Há, portanto, uma relação entre os aspectos social e econômico do desenvolvimento com a

possibilidade de proporcionar um processo de crescimento. A corrente social-desenvolvimentista emprega sua “ênfase no mercado interno e no papel do Estado para influenciar a distribuição de renda e a alocação de investimentos” (BASTOS, 2012). Porém, a ideia social-desenvolvimentista esbarra nas questões econômicas, como o financiamento para o pagamento desses salários, que são produtos do trabalho.

Nesse contexto, as políticas públicas para a educação ganharam concretude e delinearam um cenário educacional no Brasil nas últimas décadas. No próximo item trazemos algumas especificidades de como a política educacional se apresenta de forma tensionada nos documentos e arcabouço legal.

1.4 Políticas Públicas de Educação no Brasil

Na tentativa de compreender as Políticas Públicas de Educação no Brasil, retomamos a origem da palavra ‘política’, que vem do adjetivo *politikós*⁵, originalmente relacionado a *polis*, portanto, à cidade, ao urbano, ao público e ao civil, dentre outros. Segundo Azevedo (2003, p. 23), “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Neste estudo é primordial entender que o governo tem a condição de elaboração, definição, efetivação e controle das políticas públicas, por ser o seu maior proponente.

Se prosseguirmos pelo viés etimológico de *política pública*, no que diz respeito à participação da população nas decisões da sua localidade ou território, perceberemos que historicamente ocorreu uma mudança significativa no sentido dessa expressão. Sobretudo quanto à noção de participação, aspecto que compõe o modelo de democracia representativa.

No caso do Brasil, escolhemos ora direta, ora indiretamente nossos representantes. Esses são os responsáveis pela proposição e execução das políticas públicas, as quais originariamente surgem como Políticas de Governo, podendo naturalmente se constituir como Políticas de Estado.

De acordo com Santos (2012):

⁵ *Polis* - Termo grego que se refere à cidade, compreendida como a comunidade organizada, formada pelos cidadãos, isto é, pelos homens nascidos no solo da Cidade, livres e iguais (CHAUÍ, 2006).

[...] enquanto uma política de governo refere-se a um plano, um programa ou uma ação desenvolvida para vigorar durante um período de um mandato governamental, uma política de Estado alude a um plano, uma ação ou um programa educacional com objetivos de longo prazo elaborado de modo a durar por um período de tempo que vai além do exercício político de determinado partido (ou representante deste) à frente de uma entidade do estado (em nível municipal, estadual ou federal). (SANTOS, 2012, p. 8).

No Brasil as políticas de governo predominam. Contudo, há que se considerar que, de forma geral, quanto maior a estabilidade política, maior a possibilidade de políticas de Estado.

Assim, podemos entender as políticas públicas como área do conhecimento que busca analisar e propor algumas mudanças do governo na formulação e implementação de programas e ações que produzirão reais modificações para a sociedade. Corroborando com esse entendimento, Brzezinski e Santos (2015), afirmam que

[...] independente da forma adotada e dos meios utilizados para a tomada de decisões, pode-se chamar de política: 1) a organização social que procura atender à necessidade de convivência dos seres humanos; 2) toda ação humana que produza algum efeito sobre a organização, o funcionamento e os objetivos de uma sociedade. (BRZEZINSKI; SANTOS, 2015, p. 25).

Essas contribuições podem transcender a dimensão de governo. A contribuição daqueles que constroem as políticas, mesmo que de forma burocrática ou com a pressão da maioria da sociedade, está sujeita à reflexão necessária para que entendamos como essas políticas públicas se revelam como benefício à sociedade.

Para uma melhor consolidação do conhecimento sobre o conceito, reportamo-nos à contribuição de Vieira (2009, p. 22), quando afirma que “políticas públicas são ações governamentais, ações sociais de um modo geral, as quais podem ser políticas públicas de educação, de saúde, entre outras”.

Ainda sobre política e política pública, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) apresentam que

na modernidade, o termo reporta-se, fundamentalmente à atividade ou ao conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputados ao Estado moderno capitalista ou dele emanam. O conceito de política

encadeou-se, assim, ao poder de Estado - ou sociedade política - em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 7).

Nessa perspectiva é importante a compreensão dos diferentes conceitos, em especial ao tratarmos a política como um meio de convivência entre as diferenças, no qual “os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças” (ARENDT, 2006, p. 21-22). Em um sentido abrangente, essa a autora nos sugere uma política ligada à realidade da sociedade envolvida, mas onde haja a percepção do papel de cada um no funcionamento das relações individuais. E, ainda baseada na sua pluralidade, com um sentido voltado à liberdade do homem. Para Arendt:

Política é tudo aquilo necessário para o convívio dos homens, a fim de lhe possibilitar, enquanto indivíduos ou em comunidade, uma liberdade situada além da política e da necessidade. Justifica-se de fato que se meça o grau de liberdade de cada corpo político pela liberdade acadêmica e religiosa por ele tolerada, ou seja, pela extensão, por assim dizer do espaço de liberdade não política que contém e mantém. (ARENDT, 2006, p. 68).

Como bem nos alerta Azevedo (2004), as políticas públicas passam a refletir as relações de poder e alguns conflitos que trazem na sua explicação, como também a própria representação que a sociedade apresenta de si no momento histórico em que essas emergem. Assim, a análise de uma política pública perpassa uma indicação de relação Estado-Sociedade de forma articulada em um projeto amplo que atenda à sociedade como um todo.

Para que a política pública possa ser compreendida como uma prática de benefício social, ou seja, como uma prática social, é preciso que se revelem alguns aspectos históricos e os seus significados nas relações sociais. Esse procedimento permite, assim, que se compreenda sua implantação em determinados contextos.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 10) afirmam que “[...] as políticas educacionais, com uma aparência em alguns momentos humanitárias e benfeitora expressam sempre as contradições reveladas, nem sempre como era previsto”. Historicamente a educação alinha a sua representatividade à necessidade humana, conforme o surgimento das exigências que os modelos de produção e a organização do trabalho no mundo globalizado vão se constituindo.

Segundo Vieira (2009, p. 21), a “Política Educacional pode assumir significados diversos”. Quando o termo é escrito com iniciais maiúsculas está se referindo à Ciência Política, campo que estuda as iniciativas do poder público na “teoria”. Por sua vez, as políticas públicas, com iniciais minúsculas, dizem respeito às ações governamentais. A própria autora apresenta de forma clara:

[...] a Política Educacional (assim, em maiúsculas) é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais (agora no plural e em minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais [...] se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais. (VIEIRA, 2009, p. 22).

Entende-se por políticas públicas educacionais aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar. Estão presentes nas leis, normas, regulamentos, diretrizes, programas, entre outras formas de manifestação do pensamento e interesse de um grupo de pessoas que compõe as instituições do Estado. Revelam sempre as tensões entre a sociedade civil e a sociedade política.

1.4.1 A constituição das Políticas Públicas nos documentos legais: um olhar para o ensino secundário

Para uma melhor apreensão do nosso universo de pesquisa, faz-se necessário traçarmos um caminho histórico na elaboração dos documentos legais que serão suportes em nossa análise futura. Inicialmente partimos das Constituições Federais, considerando-as, independente do momento histórico. Iniciamos pelas Constituições por se tratarem da lei maior de um Estado.

Para compreender as políticas voltadas para a estruturação do ensino na educação básica atualmente, procedemos a um levantamento histórico. O ensino no Brasil foi iniciado pelos jesuítas com fundamentos predominantemente religiosos, acentuadamente da igreja católica, entre os séculos XVI ao século XVIII. O método utilizado para o ensino era um processo de repetição para a memorização, pautada também em uma educação severa, mais intensamente nas disciplinas voltadas à religião e à ética. A presença da educação religiosa no Brasil teve início com a

chegada dos jesuítas e permanece até os dias atuais. A luta entre os privatistas e publicistas tem na igreja um forte aliado em defesa dos privatistas. As escolas privadas confessionais são consideradas na LDB vigente, como escolas aptas a receberem dinheiro público. Além deste fator, a introdução da disciplina Educação Religiosa permanece como obrigatória na oferta, embora seja facultativa ao aluno.

O modelo de educação implantado no século XVI era baseado em uma concepção social voltada à elite, principalmente na fase de ensino secundarista. Essa concentração na elite é confirmada por Romanelli (1986), a partir da própria finalidade proposta para esse nível de ensino:

A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e seguras. (ROMANELLI, 1986, p. 135).

A separação entre a teoria e a prática já se faz presente nas políticas educacionais da época. A preparação do homem para atender as exigências do seu tempo é evidenciada neste momento histórico, quando as ideias positivistas ganham espaço nas discussões educacionais.

Ao realizarmos uma análise histórica do desenvolvimento dos modelos implantados no Brasil, percebemos que os avanços aparecem em alguns documentos. Estes sofrem modificações constantes, quase sempre conforme as circunstâncias históricas de cada governo que se apresenta no poder. O que pode se inferir nesse levantamento histórico é a marca da ideologia dominante na elaboração de todas as Constituições brasileiras, que abordam o tema da educação, seja de maneira superficial, seja em tratamento mais amplo como na atual Constituição.

Voltando ao movimento da história, percebe-se, assim, que o ensino secundário visava a formar a minoria da elite que conduziria o país, e não uma preparação para todos. Essa proposta de ensino foi utilizada por um bom tempo, mas começou seu declínio quando os jesuítas foram expulsos.

O legado deixado pelos jesuítas no Brasil Colônia, no ensino secundarista, são as iniciativas de organização do ensino. Mesmo que baseado em características peculiares, os primeiros métodos de ensino foram pautados na memorização e

preceitos religiosos. Esse ensino não durou muito. O Império não estava satisfeito, entre outras coisas, com o método de ensino utilizado. Assim, expulsaram os jesuítas em 1.757 e iniciam uma educação voltada para um ensino profissional, mas excludente e elitista, sem organização diferente de como ocorria no ensino jesuíta.

Com essa expulsão, pensou-se que um novo modelo seria instalado, mas como não havia uma política de formação de professores na época, a substituição dos jesuítas na educação foi considerada um momento importante, mas crítico na educação brasileira. A tentativa da secularização da educação, reforçada pela Reforma Pombalina, buscava contrapor-se “à visão religiosa, na tentativa de instituir um Estado Laico” (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 46-47). Ao conhecer os fatos históricos ocorridos, podemos compreender como se constituiu o modelo de educação existente hoje, consequência de uma história de desigualdades, mantida pelas atitudes da classe burguesa, que detém o monopólio do ensino efetivamente no Ensino Superior. A laicidade da educação naquela época objetivava a introdução do pensamento burguês, que se alicerçava no ideário iluminista.

Esclareça-se que, no período do Brasil Colônia, os recursos financeiros que a colônia portuguesa destinava à educação eram mínimos, não suprimindo as necessidades. Além disso, outra dificuldade era o pequeno quantitativo de professores para o desempenho das funções, o que contribuía para que o ensino fosse ainda mais excludente.

Destaca-se que a criação do Subsídio Literário ocorreu apenas em 1772. Trata-se de um Alvará da Lei que regulava a cobrança de um imposto único destinado à manutenção do ensino elementar e secundário. No entanto, a forma como funcionou o Subsídio não lhe permitiu lograr êxito quanto a superar a precariedade da educação na época, sendo extinto em 1835 (VIEIRA; FARIAS, 2011).

Mesmo com todos esses entraves, os primeiros sinais de mudança começam a ocorrer de forma tímida no século XIX. A incumbência pelo ensino foi repassada às províncias, que se tornaram as responsáveis pelos ensinos primário e secundário. Por sua vez, a Corte se responsabilizaria pela oferta do ensino superior.

A primeira Constituição do Império, de 1824, trazia no Título VIII - Das Disposições Gerais e Garantias dos Direitos Cíveis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros - os dois únicos dispositivos legais que tratavam da educação (Incisos XXXII e XXXIII do Art. 179). Dispunham em garantir que a instrução primária seria

gratuita a todos os cidadãos e que os Colégios e universidades deveriam ensinar os elementos das ciências, belas-artes e letras. Como se pode verificar, a primeira Constituição do Brasil pouca ou quase nenhuma atenção dispensou à educação.

Com a Proclamação da República em 1889, o Brasil elaborou uma nova Constituição Federal, promulgada em 1891. Considerado um período conturbado e de poucas mudanças efetivas, uma vez que a economia do país girava em torno da agricultura e da pecuária, as políticas públicas desse período pouco avançaram em uma proposta de educação como direito.

Percebemos que nas duas primeiras constituições a educação foi tratada na superficialidade, o que começaria a modificar nas Constituições seguintes. Em virtude de iniciativas no ano de 1933, quando se iniciaram algumas discussões para a elaboração de uma nova constituição que viesse a substituir a de 1891, os interesses do governo e os de grupos religiosos na elaboração desse documento geraram desafios e contradições a serem superados.

De um lado, o governo defendia transformações nas esferas políticas, econômicas e sociais. De outro, a Igreja Católica buscava uma intervenção política no cenário do país. Após calorosos embates para a resolução dos conflitos de forma satisfatória aos dois lados, em 16 de junho de 1934 finalmente se promulgou a nova Constituição Federal. A educação passou a ser obrigatória e gratuita para o ensino primário, enquanto o ensino religioso facultativo nas escolas públicas. Segundo afirma Raposo (2005):

A educação volta a ser definida como direito de todos, prevalece a ideia de educação pública, a despeito de franqueada à livre iniciativa. São definidos princípios norteadores do ensino, entre eles ensino primário obrigatório e gratuito, liberdade de cátedra e concurso para seu provimento não só nos estabelecimentos superiores oficiais como nos livres, merecendo destaque a inovação da previsão de criação de institutos de pesquisa. A vinculação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino é restabelecida. (RAPOSO, 2005, p. 2).

Alguns aspectos gerais da educação básica no Brasil, tanto no contexto histórico como no momento atual, principalmente os conflitos gerados pela lacuna entre planejamento e execução relacionados às reais necessidades, mantêm os grandes problemas da educação pública no Brasil. As demandas que emergem dos problemas no campo educacional requerem uma medida educacional do Estado, como afirma Azevedo (1997):

[...] pode-se afirmar que um setor ou uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado. (AZEVEDO, 1997, p. 61).

É necessária uma reflexão consistente do processo educacional, que leve a resultados que contemplem as necessidades reais do ensino, com um foco na reestruturação das políticas educacionais atuais para a Educação Básica, de uma forma mais ampla e com uma participação real dos docentes, discentes e movimentos sociais ligados à educação. A organização da estrutura das instituições de ensino e das condições de oferta está carregada de problemas visíveis, como: falta de estrutura, evasão escolar, repetência, baixo índice nas avaliações externas e baixo investimento, dentre outros. Aliás, o problema do baixo investimento em educação no Brasil é histórico, conhecido e questionado em diversos momentos.

Não se pode falar em políticas públicas para a educação sem mencionar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Esse documento inovador foi apresentado à sociedade com o propósito de mudar um sistema educacional frágil e fragmentado. Com a proposta de uma nova política nacional de educação, buscava-se, dentre outras conquistas, a ampliação dos níveis e modalidades, a gratuidade do ensino público, a coeducação e a valorização do professor.

O Manifesto dos Pioneiros se constituiu em um marco na educação pública brasileira. Não que tenha transformado a educação, mas se constituiu fundamental para os avanços que se sucederam. Com o objetivo do Manifesto de traçar novas diretrizes educacionais, os avanços nos movimentos de alfabetização dos adultos e a ampliação do primário e do ensino superior, além da organização de luta em defesa da escola pública e gratuita, ganharam agenda nas discussões políticas.

Pode-se dizer que o grande marco no processo de mudança na concepção da oferta do ensino no Brasil começou a ser construído com Getúlio Vargas no ano de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, que teve como primeiro gestor o Ministro Francisco Campos. A principal proposta desse Ministro foi a de reconstruir o ensino em novas bases, deixando de lado o ensino propedêutico, com uma visão voltada para a função educativa, moral e intelectual dos jovens.

Esse ideário contemplou um novo ensino secundário no Brasil, com uma nova estrutura. A partir daquele momento, estava se “[...] estabelecendo

definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior” (ROMANELLI, 1986, p. 135).

A mudança do currículo e a obrigatoriedade da frequência demonstram uma preocupação ainda atual. Quando esse currículo cria uma barreira de desigualdades em uma educação que propõe a igualdade, evidenciam-se as contradições no processo de formulação das políticas educacionais, tanto na perspectiva histórica, quanto no momento atual.

Entre as Reformas de Campos na educação, em 1931 destaca-se o aumento do tempo do secundário para sete anos, estruturado da seguinte maneira: Ensino Secundário, dividido em Secundário Fundamental, com duração de cinco anos, e o Curso Complementar, cuja duração era de dois anos. O Curso Complementar contemplava as seguintes áreas: Engenharia, Agronomia, Medicina, Odontologia, Farmácia, Veterinária e Direito (NUNES, 2000).

Todas essas reformulações executadas por Campos sustentaram a proposta de um Secundário Fundamental com formação baseada na generalidade, voltada para uma cultura humanística, com um currículo de matérias científicas, que visavam à preparação dos jovens para o trabalho voltado para os ramos econômicos da sociedade nacional, conforme Romanelli (1999).

O Curso Complementar do ensino secundário, porém, foi pensado com uma visão seletista e elitista. Tal se dava porque apenas uma minoria tinha condições de acessar a um currículo mais robusto e, portanto, de se candidatar à matrícula em cursos superiores de determinadas instituições. Todas essas mudanças no sistema de ensino sofreram algumas pequenas modificações pela Constituição Federal de 1934 e também pela Constituição de 1937.

O ano de 1942 foi marcado pela ampliação no conceito de ensino secundário brasileiro, já com uma nova orientação, pelo Ministro Gustavo Capanema. Capanema em sua gestão implantou a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que vigorou entre os anos de 1942 a 1971, quando ocorreu a divisão em ensino. O ensino primário passou a ter duração de quatro anos e esse não exigia exame de admissão. O ensino secundário foi dividido em: ginásio, com duração de quatro anos; e em colegial, com duração de 3 anos. Destaca-se, porém, que o acesso ao ensino secundário ainda estava condicionado ao exame de admissão.

Segundo Romanelli (1999), essas reformas trouxeram avanços significativos, principalmente com a estruturação do ensino, inserindo ao processo a seriação, o calendário anual, as aprovações e também reprovações. Nascia, assim, um novo currículo, com a incorporação de novas disciplinas como, por exemplo, a Geografia e a História do nosso país.

De acordo com Romanelli (1999), foi na gestão do então Ministro Capanema que alguns educadores tentaram implantar a Escola Nova, ideário que já vinha sendo implantado na Europa com seus percursores Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi e Freidrich Fröebel entre outros. Por sua vez, no Brasil o introdutor dessa proposta foi o educador Rui Barbosa, seguido por uma nova geração de educadores, dentre os quais Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – a Lei nº 4024/61 – foi elaborada em um período de participação popular na condução das políticas públicas. A Lei surgiu pela necessidade de um olhar voltado à educação urbana. Assim, devido à falta de investimento dos municípios que não tinham condições de arcar com os investimentos econômicos da área educacional rural, ocorreu um declínio na educação rural. Embora essa lei tenha levado 13 anos entre a sua apresentação e a homologação, não se pode desconsiderar a importância desta diretriz para a educação do país.

De acordo com os apontamentos de Romanelli (1999), na perspectiva histórica a década de 1960, no campo educacional, é marcada muito mais pelas lutas dos movimentos sociais educacionais do que pelos avanços. Em 1964, o nosso país passou a ser governado por uma ditadura militar que, ao criar laços com os Estados Unidos, passou a utilizar alguns modelos e práticas norte-americanas. A educação nesse período adotou um caráter de qualificação da mão de obra para a expansão do capitalismo.

Em 24 de janeiro de 1967 foi promulgada a Constituição Federal de 1967, com significativas mudanças em sua redação. Em seu Art. 168: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana”. Os termos igualdade, liberdade e oportunidade já começaram a aparecer como uma educação voltada a todos. À

época, questionava-se a contradição desses termos, uma vez que o país estava marcado pela opressão e supressão de direitos políticos e sociais.

Recorrendo aos escritos de Ribeiro (2001), pode-se dizer que o grande obstáculo no governo militar era o analfabetismo, o que levou a criação em situação de emergência, da Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967, cujo objetivo era implantar um sistema de alfabetização funcional. Surgiu, assim, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que aumentou a qualificação do trabalhador e, ao mesmo tempo, aproveitou o uso de militares como instrutores, com o intuito de evitar que se insurgissem movimentos populares contrários à ditadura.

Ainda sob o regime militar, em 1971 uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi publicada: a Lei nº 5.692/71. Essa legislação, que para muitos não foi uma “nova” LDB e sim uma reformulação da anterior, regulamentou um currículo constituído de um núcleo comum e uma parte diversificada, a pretexto de atender às diferentes realidades. A LDB 5.692/71 reestruturou a educação básica em Ensino de 1º Grau e de 2º Grau. Este último, de carácter profissionalizante, visava à formação de mão-de-obra para atender às necessidades do mercado. Nesse sentido, o currículo para o ensino de 2º Grau apresentava como objetivo uma formação geral (núcleo comum) e uma parte diversificada, na tentativa de preparar o aluno para o trabalho, a partir de uma possível sondagem de aptidão. Encontramos no contexto atual movimento semelhante a esse, que trouxe a reforma do Ensino Médio⁶, por meio da PEC 746/2015, transformada na Lei nº 13.415/2017.

A Constituição Federal promulgada em 5 de outubro de 1988 ainda está vigente. Após o fim da ditadura militar e o novo processo de redemocratização vivenciado em nosso país, percebemos uma significativa mudança na redação dos dispositivos da CF que tratam da educação, reforçando a conquista dos movimentos populares e dos defensores da escola pública. Esse novo processo de elaboração, com a garantia de direitos e políticas públicas para a educação, marca uma evolução na qualidade da educação, como estabelecido no Art. 205:

A Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, art. 205).

⁶ A esse respeito aprofundaremos um pouco mais no capítulo 2, embora essa Legislação não esteja dentro do recorte temporal a que nos propusemos nesta pesquisa.

Assim, a educação deixa de ser vista unicamente como uma qualificação para o trabalho, como apregoado nos demais documentos analisados. Destacamos também que, pela Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser direito de todos e dever primeiro do Estado de ofertá-la. Evidentemente que o texto constitucional reserva à família também o seu papel, mas a oferta de vagas para a Educação Básica em instituições públicas deve ser provida pelo Estado.

Atualmente percebe-se que para alguns segmentos sociais, cursar o ensino médio é algo “quase natural”, tanto quanto se alimentar e realizar atividades básicas. E, muitas vezes esse processo está ligado a uma motivação, seja do ponto de vista de recompensa, por parte dos pais, seja pelo ingresso na universidade. A questão está nos grupos sociais para os quais o ensino médio não faz parte de seu capital cultural, de sua experiência familiar; portanto, o jovem, desses grupos, nem sempre é cobrado por não continuar estudando. É aí que está o desafio de criar um ensino diferenciado do evidenciado nos documentos legais ao longo da história.

O processo que conduziu à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, é uma demonstração da forma truculenta e autoritária com que ainda se conduzem políticas na nossa sociedade brasileira, apesar do fim do regime militar. A discussão para elaboração da LDB ocorreu entre os anos de 1989 e 1994 e resultou em uma proposta aprovada pela Câmara em 1995, mas engavetada e substituída por outra no Senado Federal, que contou com a relatoria do senador Darcy Ribeiro. O projeto final não utilizou as discussões e estudos realizados pelos diferentes movimentos da sociedade civil e pelo Fórum Nacional de Educação, o que caracterizou mais uma vez a prevalência dos interesses da classe hegemônica.

Apesar da forma vexatória como a LDB foi elaborada, vários aspectos presentes na Lei podem ser considerados como avanços, enquanto outros se configuram como retrocessos. Assim, o artigo 206 (Incisos I ao VII) trouxe um aspecto bastante relevante, que são os princípios em que o ensino deve ser ministrado, trazendo uma sustentação ao artigo 205, na questão que trata de uma organização educacional universal para todos.

Entretanto, a tensão permanente na construção das políticas públicas nos deixa alerta para os desafios a serem vencidos. Chamamos a atenção para a formação dos professores, que ganhou espaço nesta LDB como em nenhuma outra

anterior, mas que já se encontra ameaçada pela recente alteração sofrida pela Lei nº 13.415/2017.

A LDB 9.394/96 contempla aspectos que demandam uma nova fase de estudo, pesquisa e debates, inclusive sobre as questões educacionais historicamente negadas aos cidadãos brasileiros. Mas não é o fim, pois se trata apenas de um documento norteador inicial, no sentido global de aquisição de um sistema de ensino igualitário, de qualidade para todos. Sabemos que a sua aprovação ocorreu na pressão de uma minoria privilegiada, visando aos seus interesses. Ressalta-se, porém, que esse documento é um exemplo de que a democracia se constrói em um cenário de muita tensão, contradição, marcado por lutas.

Neste breve resgate histórico das políticas públicas no Brasil, percebemos que ocorreu uma série de retrocessos e avanços no campo educacional, bem como ficou evidente também a intencionalidade ideológica ocultada nas ações governamentais.

Assim, interessa-nos compreender as políticas públicas educacionais do Ensino Médio, identificando de forma específica as políticas de formação e valorização do professor que irá atuar nesse nível de ensino da educação básica. Entendemos que não se pode estudar a formação do professor do Ensino Médio desligada das políticas do próprio Ensino Médio, ou seja, não há como valorizar um profissional de um determinado setor, se este setor não é reconhecido e valorizado.

Se o Ensino Médio não ocupa a agenda política para as discussões de políticas públicas, o que compromete a garantia da oferta de educação de qualidade a todos, como servirá ou qual o papel dessa agenda na formulação de políticas públicas para o professor que atuará no Ensino Médio?

Por essa razão, ou na tentativa de responder a esse questionamento, construímos o próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO, A FORMAÇÃO CONTINUADA E A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR

Neste capítulo discutimos as políticas públicas para o Ensino Médio a partir da LDB nº 9.394/96. Também é nossa intenção perceber como o Plano Nacional de Educação trata a última etapa da Educação Básica. O longo percurso de debates para a aprovação do PNE 2014-2024 resultou em avanços de alguns pontos importantes para a Educação Pública, ao que o PNE apresenta Metas desafiadoras quanto ao Ensino Médio e à formação dos professores.

Como dito anteriormente, nosso objeto de estudo é a formação continuada dos professores do estado de Tocantins, que atuam no Ensino Médio da rede pública. Faz-se necessária uma compreensão das políticas públicas para o Ensino Médio, entendendo que a formação dos professores (a inicial e a continuada) está intrinsicamente ligada ao Projeto Político do estado de Tocantins, que por sua vez atrela-se ao Projeto Nacional. Em um movimento de compreensão da totalidade, verticalizamos nosso estudo para o estado do Tocantins, apontando a forma como o Ensino Médio é percebido nas políticas públicas e como está prevista no escopo legal a formação continuada dos professores que atuam neste nível de ensino. Após essa compreensão, partimos para a análise dos dados empíricos (que está no capítulo 3) na tentativa de compreender como se dá a formação continuada dos professores da rede pública do referido estado.

2.1 Políticas Públicas para o Ensino Médio pós LDB 9.394/96

No capítulo anterior realizamos um percurso histórico da constituição do Ensino Médio no Brasil, assim tratamos das políticas públicas para essa etapa de ensino a partir da década de 1990. Ressalta-se que a Constituição Federal de 1988 traz em sua redação a garantia de uma educação básica a todos, dos 4 aos 17 anos, incluindo aqueles que não tiveram acesso à educação na idade própria, sendo o Estado brasileiro responsável por sua oferta gratuita (BRASIL, 1988).

No inciso II, do mesmo artigo, a CF garante “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1988). A LDB nº 9.394/96 reforça essas conquistas, deixando claro que a Educação Básica, que se inicia na Educação Infantil e finda no Ensino Médio, é direito subjetivo, e mesmo que a sua oferta seja obrigação do Estado e da família, deverá ser responsabilidade precípua do Estado, como propulsor de políticas, diretrizes, acesso e permanência.

Essas reformulações das Políticas Públicas do Ensino Médio demonstram que a discussão suscita debates sobre o ensino que se configura um marco educacional nos documentos, mas reforça a sua dualidade, que pode ser percebida no Art. 22 do Capítulo II da LDB nº 9.394/1996: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para **progredir no trabalho e em estudos posteriores**” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Essa oferta de ensino configura-se como um desafio, pois, segundo Kuenzer (2000, p. 29), deve atender a duas demandas “o acesso ao trabalho e a continuidade de estudos, com competência e compromisso”. Para ter acesso ao mundo do trabalho e lá permanecer, o trabalhador necessita de competência para tal; prosseguir os estudos também requer competência, uma vez que o acesso ao Ensino Superior em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ocorre por meio de processo classificatório, para a maior parte das vagas, o que coloca o estudante-trabalhador⁷ em desvantagem.

Há um ensaio para a superação da dualidade apresentada pela LDB/1996 no Decreto do Governo Federal nº 2.208/97⁸, ao regulamentar a educação profissional com o intuito de se oferecer uma formação geral e uma profissional, ao que esta seria complementar e optativa. Compreendemos um avanço significativo na perspectiva histórica do Ensino Médio brasileiro, mas essa ideia difundida nos documentos legais não significa a formulação de políticas públicas de elevação da qualidade dessa etapa de ensino nos últimos anos. Segundo Simões (2011), o Ensino Médio tem a sua constituição no decorrer da história da educação como

⁷ Sobre os desafios de acesso ao Ensino Superior para o estudante-trabalhador, ler: MESQUITA, Maria Cristina Dutra. O trabalhador estudante do ensino superior noturno: possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação. 192f. Tese (Doutorado em Educação). Goiânia: PUC Goiás, 2010.

⁸ Esse Decreto foi revogado pelo Decreto 5.154 de 2004.

o nível de mais difícil enfrentamento, em sua concepção, estrutura e formas de organização, devido à sua própria natureza de mediação e à particularidade de atender à juventude. Sua ambiguidade confere a dupla função de preparar para a continuidade de estudos e, ao mesmo tempo, para o mundo do trabalho, dentro de determinadas relações sociais e, em particular, no projeto capitalista de sociedade. (SIMÕES, 2011, p. 113).

Assim, a fase final da educação básica ainda revela desafios a serem superados, tanto com mudança na legislação como na forma de garantir a igualdade de oportunidades de acesso e permanência, na tentativa de acabar com as desigualdades sociais geradas pelos modelos ao longo da história brasileira. Para Pimentel e Coite (2016, p. 38), “urge implantar um ensino médio concebido como direito público subjetivo, reestruturando seu espaço social como mecanismo de organização e apropriação dos saberes acumulados pela humanidade”.

A reflexão sobre a legislação que trata a realidade educacional brasileira atualmente se divide entre o trabalho manual e o aspecto intelectual, relacionado a um modelo de gestão de recursos públicos, que visa à diminuição de investimentos econômicos na estruturação e melhoria da oferta da educação brasileira. Com a lógica de economicidade, aumentam-se as lacunas de desenvolvimento que poderia ocorrer se o ensino fosse percebido como fundamental para o desenvolvimento social, político e econômico do país.

A partir dessas considerações, passamos a examinar se as políticas para o ensino médio estão sendo percebidas na sua estruturação no contorno da relação capital e trabalho, consentindo com os interesses do capital. Assim, emerge o seguinte questionamento: Os documentos legais atuais sustentam a lógica do Ensino Médio com uma estrutura dualista? Faremos, a seguir, uma análise dos documentos que formulam as políticas públicas para o Ensino Médio atualmente.

2.2 LDB: principais pontos e suas alterações⁹

As políticas públicas para o Ensino Médio se fundamentam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, Capítulo II, Seção

⁹ Ressalta-se que esta análise não considera as recentes alterações que sofreu a LDB 9.394/96 por força da Lei 13.415/2017. Embora no momento desta dissertação já estejamos vivendo os efeitos desta Medida Provisória transformada em Lei, o recorte temporal a que nos propusemos não contempla estas alterações.

IV. Essa etapa da educação é compreendida como a fase final da Educação Básica e ponte para a Educação Superior ou tem sua terminalidade, porquanto há a possibilidade de uma formação em nível técnico profissionalizante.

Percebemos, pois, que o Ensino Médio não está posto apenas como uma preparação para a continuidade dos estudos em uma visão acadêmico-científica, mas como também uma formação para o mercado de trabalho, ou seja, uma formação para os processos de produção mercadológica para atender as necessidades da sociedade moderna. Estudos dedicados à compreensão dos objetivos do Ensino Médio Profissionalizante estão à disposição, sendo que alguns dos desafios apresentados nesses estudos se referem à educação integral, à formação plena do educando e à preparação para o trabalho¹⁰.

O ensino médio melhorando significativamente a partir da reformulação da LDB, em 1996. Contemplou-se uma nova visão dessa etapa do ensino:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

O Ensino Médio passou a ser uma das etapas de ensino da Educação Básica, desenhado para uma concretização dos conhecimentos apreendidos no ensino fundamental, com uma perspectiva de aprofundamento e a construção de um novo caminho no prosseguimento dos estudos. Para Simões (2011), essa etapa de ensino é compreendida

não como adaptação à organização produtiva, mas como princípio educativo, onde as dimensões constituintes de sua identidade sejam o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. A ciência deve apresentar conhecimentos que, produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, fundamentam as técnicas. À cultura cabe a síntese da formação

¹⁰ Ver: BRITO, Wanderley Azevedo de. Ensino médio público: formação humana ou para o mercado? [manuscrito]. 219 f. Goiânia, 2011; OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos. A institucionalização das políticas neoliberais na reconfiguração da educação profissional no Brasil [manuscrito]: do Decreto nº 2.208/97 à Lei nº 11.892/08. 206 f. Goiânia, 2014; SABBI, Volmir. Políticas educacionais no Brasil: a dualidade educacional nas trajetórias de escolarização e profissionalização. 237 f. Maringá, PR: UEM, 2014.

geral e da formação específica por meio das diferentes formas de criação na sociedade, com seus símbolos, representações e significados. (SIMÕES, 2011 p. 115).

Nessa compreensão, o ensino médio apresentado na LDB/1996 tem um desenho geral de uma educação voltada para a tecnologia, onde a teoria e a prática se relacionam com uma visão de mundo ligada à ciência e ao trabalho, com a possibilidade de inserção no mercado de trabalho e também a continuidade de progressão nos estudos e exercício de cidadania, conforme está posto na legislação.

Os avanços que a LDB/1996 proporcionou ao Ensino Médio não foram suficientes para garantir essa etapa com qualidade e para todos. Hoje ainda necessitamos de políticas e ações de oferta e permanência de um ensino de qualidade, e até uma compreensão maior do papel docente nesse contexto.

Um dos grandes avanços do Ensino Médio foi, sem dúvida, sua inserção enquanto direito a todos. Apesar disso, na história do Brasil recente, verificamos que nem todos têm acesso ainda a essa etapa de ensino, haja vista o número de jovens entre as idades de 15 a 17 anos fora da escola.

Em relação à matrícula dos jovens entre 15 a 17 anos no Ensino Médio, os estudos do IBGE apontam que em 2007, a matrícula líquida era de 49%, ou seja, mais da metade dos jovens nesta fase etária não cursavam o Ensino Médio. Em 2014 esse percentual subiu para 58,6%, indicando um crescimento de quase 10%, porém revelando que 40% dos jovens que deveriam estar matriculados no Ensino Médio não chegaram a esse nível da Educação Básica.

A efetiva universalização da educação básica obrigatória dependerá da melhoria na eficiência do sistema escolar, o que só pode ocorrer se igualmente as condições necessárias forem contempladas. Contudo, como indica a Síntese dos Indicadores Sociais publicada em 2015 pelo IBGE, não é apenas o sistema escolar que precisa melhorar porque muito também se deve às questões sociais:

Para o grupo de 15 a 17 anos de idade, cabe destacar que aumentou de forma mais significativa a proporção daqueles que somente estudavam, de 59,3% para 67,0%, no mesmo período; diminuindo a proporção de jovens que estudavam e trabalhavam na semana de referência, 22,6% para 17,3%, entre 2004 e 2014. Este resultado tem efeitos positivos na formação desses jovens, uma vez que, ao abrir mão do trabalho para a dedicação exclusiva aos estudos, o jovem tem maiores condições de ampliar sua qualificação para as etapas superiores de sua formação educacional, que poderá resultar numa melhor inserção no mercado de trabalho e participação mais qualificada na vida social e política de sua comunidade. (IBGE, 2015, p. 30).

Embora tenhamos avançado a partir da década de 1990 no que se refere ao acesso ao Ensino Médio, a análise da qualidade do ensino oferecida requer um olhar demorado e minucioso, para evitar as análises superficiais e precipitadas. Não o faremos neste estudo, por não ser o objeto central de nossa pesquisa.

Outro avanço expresso no arcabouço legal foi a definição dos entes federados como responsáveis prioritariamente pela oferta do ensino fundamental:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

[...]

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009). (BRASIL, 1996).

Essa explicitação na legislação deixou clara a responsabilidade dos governos estaduais na oferta do Ensino Médio, em colaboração com a União, como prevê o Art. 9º da LDB, que trata das funções da União em relação aos Estados, Distrito Federal e Municípios:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação; (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (Vide Lei nº 10.870, de 2004)

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior. (BRASIL, 1996).

Como podemos constatar, os incisos I, III, IV, IVA e VI referem-se diretamente ao Ensino Médio, portanto, os estados não estão sozinhos nessa tarefa de garantir uma educação de qualidade a todos, embora lhes seja responsabilidade precípua.

O Ensino Médio atual no Brasil necessita urgentemente de uma revisão curricular, que torne essa etapa de ensino mais eficiente e que as políticas de avaliação se voltem às necessidades reais dos jovens que cursam e muitas vezes abandonam por diversos fatores, sociais, políticos, econômicos. Não se trata apenas da má qualidade curricular e de ensino, mas das condições concretas para sua realização. Do investimento real para sua oferta e para a permanência do jovem até sua conclusão.

A continuidade deste estudo traz uma breve contextualização do ensino médio no Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014.

2.3 PNE: o Ensino Médio em destaque

O Ensino Médio é umas das etapas de ensino que atualmente é foco de discussões de pesquisadores e educadores, principalmente com as novas reformulações aprovadas pela Câmara e Senado e sancionada pelo atual presidente do país. Contudo, devido ao nosso objeto e respectivo recorte, primeiramente analisamos a conjuntura caracterizada no primeiro Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com vigência até 2011, e no atual PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência até 2024.

O Plano Nacional de Educação tem por finalidade a garantia de uma educação com qualidade social a todos e a articulação de um Sistema Nacional de Educação. Assim, as esferas do governo têm:

[...] compromissos comuns, terão resultados mais efetivos e recursos otimizados se planejarem suas ações de maneira integrada e colaborativa. Além desses claros benefícios, ao realizarem essa tarefa, os gestores

indicarão caminhos concretos para a regulamentação dos pactos federativos nacionais em torno da política pública educacional, estabelecendo o primeiro desenho para o Sistema Nacional de Educação. (BRASIL, 2014a, p. 09).

Assim, o Plano traz ao ensino médio uma nova oportunidade de superação das desigualdades que lhe foram impostas historicamente no Brasil. Esses enfrentamentos devem ocorrer por meio de uma colaboração entre os sistemas de ensino. Compreendemos que o PNE é uma política pública de Estado, que traz consigo ideias e intenções para a sociedade com “[...] conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder, que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo” (SANTOS, 2010, p. 5). Ressalta-se que a elaboração do atual PNE ocorreu por meio de debates e discussões com a participação da sociedade civil organizada e do governo, nas conferências municipais, estaduais, regionais e na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010.

Ao ingressar no ensino Médio o jovem tem acesso à última etapa da Educação Básica, o PNE traz em suas metas estruturantes a garantia do direito à educação básica com qualidade, possibilitando uma consolidação e aprofundamento nos conhecimentos adquiridos nos anos anteriores, no ensino fundamental. Nesse sentido Oliveira (2001) afirma que a educação deve ser valorizada em virtude de valores que lhe dá o sentido de existência: a formação humana integral.

O ensino médio desde a década de 90 segue um processo de expansão contínuo, ganhando um grande destaque no âmbito nacional ao ser incluído como um dos segmentos da educação básica. Essa evolução precisa ser acompanhada da criação de condições básicas de acesso e permanência de seus estudantes. Esses jovens devem alcançar conhecimentos científicos, tecnológicos, relacionando a teoria e a prática de cada disciplina. Assim, será garantido o acesso a uma formação para o exercício da cidadania, preparação para o mercado de trabalho e uma continuação dos estudos em nível superior. Nessa perspectiva Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) afirmam que o

[...] ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com

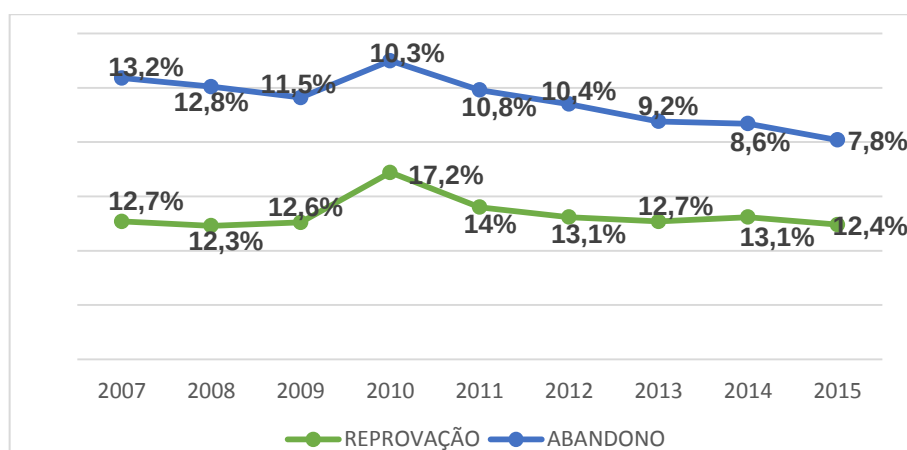
condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 76).

O que se percebe atualmente no discurso apresentado para a sociedade é que o ensino médio seria um facilitador para a inserção dos jovens no mercado de trabalho, principalmente se esse ensino for profissionalizante. Mas esse discurso, meramente da classe dominante, está voltado não para uma nova organização do ensino a ser ofertado, mas sim, uma arma de elevação do capital, do aumento do poder e consequentemente da desigualdade social.

Em relação ao primeiro PNE 2001-2011, as Metas específicas do Ensino Médio, que se apresentavam como uma nova possibilidade de melhoria da oferta de ensino, foram insuficientes para a melhoria dos problemas evidenciados no próprio diagnóstico do documento. É imprescindível a melhoria do ensino, que surge como oportunidade, “[...] para aqueles que só têm na escola pública o espaço de acesso ao conhecimento e à aprendizagem do trabalho intelectual” (KUENZER, 2010, p. 854).

Os avanços das metas estipuladas não foram muitos significativas devido ao alto índice de abandono e reprovação que permaneceu, como se pode perceber no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Evolução da taxa de reprovação e abandono no Ensino Médio no Brasil, 2007 a 2015



FONTE: MEC/INEP

A oscilação em relação às taxas, principalmente de reprovação e abandono no ano de 2010, foi muito alta. O Ensino Médio necessita, assim, de intervenções

que o tornem mais atrativo para os jovens. Esse pensamento é reforçado por Brandão (2011, p. 204), quando aponta como o maior desafio “[...] trazer nossos jovens “de volta” para a escola, fazer com que eles nela permaneçam e que concluam com sucesso o ensino médio”.

Cabe aqui ressaltar que o fracasso do PNE 2001-2010 se deve muito à falta de recursos para a efetivação de suas Metas. O PNE trazia 20 Metas a serem alcançadas no decênio, destas 10 (dez), ou seja, 50% necessitavam de recursos imediatos para sua efetivação. Ocorre que o Presidente à época, Fernando Henrique Cardoso, vetou várias Metas que requeriam recursos para sua viabilização, como também o item 11.3, subitem 1, que propunha a

elevação, na década, através de esforço conjunto da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, do percentual de gastos públicos em relação ao PIB, aplicados em educação, para atingir o mínimo de 7%. Para tanto, os recursos devem ser ampliados, anualmente, à razão de 0,5% do PIB, nos quatro primeiros anos do Plano e de 0,6% no quinto ano. (BRASIL, 2001).

Conforme Mesquita e Carneiro (2014):

É consensual entre os defensores da educação pública a necessidade da ampliação dos recursos para a melhoria da educação e o acesso a todos os níveis que compõem a educação nacional. A vinculação tripla de recursos: percentual de impostos, Salário-Educação e percentual do Produto Interno Bruto – PIB são as fontes de recursos para a oferta de educação cuja finalidade expressa no Art. 2º da LDB é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (MESQUITA; CARNEIRO, 2014, p. 11).

Essa garantia de avanço do ensino aparece desenhada claramente no PNE 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, como a Meta 3, que apresenta a seguinte redação: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)”. Para o alcance dessa Meta, o PNE apresenta 14 estratégias. Espera-se que até o final de vigência do plano essa meta seja cumprida.

De acordo com os dados publicados na página do Observatório do PNE¹¹(2016b), 62,7% dos jovens na faixa etária entre 15 a 17 anos estavam

¹¹ Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/3-ensino-medio>>. Acesso em: maio 2017.

matriculados no Ensino Médio. Se considerarmos a matrícula bruta (ou seja, todos os alunos matriculados, independente da idade), esse percentual sobe para 84,3%.

Segundo disponibilizado no site do Observatório (2016b): “No Brasil, cerca de 2,5 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos estão fora da escola. Desses, aproximadamente 1,5 milhão são jovens de 15 a 17 anos que deveriam estar cursando o Ensino Médio”. Os dados são preocupantes e evidenciam que a Meta pode não ser alcançada. Requerem ações coletivas de todos os entes federados para uma transformação quantitativa, acompanhada de qualidade.

Para Kuenzer (2010) a efetivação da universalização do ensino médio ocorrerá se houver uma verdadeira inclusão dos alunos, com a criação de ações e estratégias que possibilitem o acesso e a permanência deles até a conclusão do curso. Há um enorme desafio nessa fase do ensino, como ficou demonstrado anteriormente. Contudo, a partir do momento em que passem a existir políticas públicas que visem a ampliação de oferta desse ensino, com uma base curricular que garanta a diversidade cultural e as exigências atuais do mundo contemporâneo, começaremos a avançar rumo à melhoria. Trataremos a seguir da perspectiva do ensino médio nas Diretrizes Curriculares.

2.4 Para onde vai o Ensino Médio

O contexto educacional apresenta uma nova visão, principalmente depois da reforma do Ensino Médio, que começa a delinear uma estruturação mais clara do que deve ser revisto, para que atenda às necessidades e especificidades dessa etapa do ensino.

Convém lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), com a sua concepção em junho de 1988 por meio da Resolução 03 do Conselho Nacional de Educação - CNE, nasceram com uma proposta inovadora, com um conceito de “educação para a vida e não mais apenas para o trabalho”, com a perpetuação de uma etapa de ensino integrado entre a formação técnica e a científica, na realização do saber fazer e pensar.

O currículo pensado nas DCNEM deveria ser flexível e adaptado à realidade dos sujeitos, um ensino interdisciplinar com uma contextualização. Esse resultado

almejado inicialmente não foi alcançado e muitas interpretações acabaram por desenvolver diversos sentidos para esse processo.

Com as Diretrizes, o principal resultado foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), famosos por sua estrutura e proposta de disseminação de um conhecimento novo. Esse instrumento diferenciado se apresentou como um caminho diferente a ser seguido para alcançar o sucesso e a melhoria do ensino.

Os PCNs na década de 90 foram apresentados como uma importante tentativa de mudanças. A publicação do PCN do Ensino Médio em 1999, voltado para a estruturação de um novo Ensino Médio com uma base curricular nacional, acabou por reforçar a estrutura disciplinar, como diz o documento:

[...] mais amplamente integrado à vida comunitária, o estudante da escola de nível médio já tem condições de compreender e desenvolver consciência mais plena de suas responsabilidades e direitos, juntamente com o aprendizado disciplinar. (BRASIL, 1999, p. 207).

O contradiscurso propõe uma perspectiva interdisciplinar. A política educacional brasileira, que intentava resultados com os PCNs do Ensino Médio, estava diretamente ligada à análise feita por Pereira e Santos (2008):

[...] a construção de propostas curriculares centradas no desenvolvimento das competências cognitivas, motoras e comportamentais, exigências do novo estágio do capitalismo, a globalização da economia. Este novo estágio trouxe características bastante inovadoras para o campo das políticas educacionais e curriculares, porque passaram a adotar um modelo de educação, no qual o aprender a aprender passa a ser a tônica. Isto significa que a educação, a escola e o currículo deveriam ser pensados de forma mais aberta e flexível, não apenas como processos de reprodução do conhecimento, mas também como um importante espaço de produção do conhecimento. (PEREIRA; SANTOS, 2008, p. 74).

Os objetivos na construção do currículo para o novo Ensino Médio já contemplavam, nas entrelinhas das mudanças, a ampliação do capitalismo e a educação de mercado. Por sua vez, os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM), na ideia contemporânea assumiu princípios que a UNESCO elegeu para a estruturação dos eixos norteadores de uma nova sociedade, que são: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver; e aprender a ser. A apresentação dos eixos defendia que as novas aprendizagens propostas nos Parâmetros eram preponderantes para a formação dos indivíduos a fim de atenderem às exigências de uma sociedade capitalista e mercadológica como a atual (MARTINS, 2000).

Além da promessa de “sonhada tábua de salvação” para o sistema educacional, os PCN’s apresentaram outros instrumentos auxiliares para a reforma da educação, sob o pretexto de sucesso e qualidade. Surgiram, assim, os exames externos de larga escala (SAEB¹², ENEM¹³, etc.). Nesse contexto, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instituído pela Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, é uma política nacional de avaliação ao final da educação básica, com os seguintes objetivos iniciais de:

- I- Conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e sua inserção no mercado de trabalho;
- II- Criar referencial nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III- Fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- VI- Constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. (BRASIL, 1998).

No desenvolvimento dessa política de avaliação, o que mais chama à atenção é o primeiro objetivo, onde fica clara a necessidade de preparação do indivíduo, que encontra amparo nas diretrizes que apontam cinco competências essenciais para a preparação do aluno frente ao desenvolvimento mundial. Compreende-se a competência como um núcleo central de desenvolvimento e moldagem do sujeito conforme a necessidade do mercado contemporâneo (SANTOS, 2011).

Não podíamos deixar de abordar, mesmo que de forma superficial a Reforma Curricular do Ensino Médio, que teve início com a Medida Provisória 746/2016, convertida na Lei nº 13.415, aprovada em 16 de fevereiro de 2017. Deixamos de fazer uma análise detalhada dessa Reforma devido ao nosso recorte temporal. No entanto, por ser um assunto de grande relevância para o desenvolvimento das políticas educacionais, principalmente do ensino médio, optamos por tratá-la devido à sua importância.

¹² Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado (MEC/INEP).

¹³ Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) avalia o desempenho do estudante e ajuda no acesso à Educação Superior por meio do: SISU, PROUNI, PRONATEC e FIES. Além de um desenvolvimento pessoal por meio da autoavaliação e inserção no Mercado, contribui com melhorias na Educação, nos estudos dos Indicadores e aperfeiçoamento do ensino (MEC/INEP).

Essa reforma, em sua essência, distancia as lutas e discussões ocorridas nos últimos anos acerca de uma reestruturação do Ensino Médio no Brasil almejada por educadores e pesquisadores, na configuração de um Sistema Nacional de Ensino, que, segundo Saviani (2010),

[...] pode ser definido como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante, conclui-se que o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país. (SAVIANI, 2010, p. 381).

A matriz curricular do Ensino Médio até 2015 trazia o objetivo de uma proposta curricular flexível e atrativa, com a ideia de entrada e permanência do aluno no ensino médio até a sua conclusão, com vistas a diminuir a repetência e evasão, com treze disciplinas obrigatórias ao longo dos três anos de estudo. A nova reforma de 2017 já apresenta uma mudança nessa matriz curricular, onde 60% é constituída por disciplinas obrigatórias, contempladas na BNCC, e os outros 40% passam a fazer parte de itinerários formativos, onde o aluno poderia optar por um ensino profissionalizante.

Essa mudança deve, ao nosso ponto de vista, gerar uma desigualdade no ensino, que muito se lutou para ser igual a todos, diminuindo as fragilidades no ensino em diversas regiões e para diferentes comunidades. Simões (2011) igualmente denuncia a acepção de classes que guia a reforma do Ensino Médio atual:

A educação é defendida como direito, como bem social a ser universalizado, mas é tratada como privilégio de alguns segmentos, porque a lógica dos sistemas educacionais fundamenta-se na distribuição desigual do capital simbólico que a escola detém. (SIMÕES, 2011, p. 113).

Nessa construção curricular, as disciplinas de Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia, antes obrigatórias nos três anos, passam a ser ofertadas como opção, nem sempre do aluno, pois as escolas poderão oferecer ou não. Vejamos a redação do Art. 36:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados

por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017).

Esse é um grande retrocesso. No entanto, acreditamos que retrocesso maior nessa reforma diz respeito ao nosso objeto estudo, que trata da formação dos professores que lecionam nessa etapa de ensino. Até então, era necessária a formação em cursos que abrangiam a formação de professores. Com a reforma em vigor, surge o “notório saber” para o ensino técnico e profissional. Assim, se os profissionais graduados em outras áreas quiserem assumir as salas de aula do Ensino Médio, basta a realização de cursos de curta duração de formação pedagógica, seja ela em universidades e institutos superiores, ou em instituições independentes. O Art. 61 da LBD 9394/96 é acrescido do inciso IV, com a seguinte redação:

Art. 61.

[...]

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (BRASIL, 1996).

São pontos que certamente merecem uma discussão aprofundada, mas por ora nos coube realizar apenas uma breve síntese de algumas mudanças que não beneficiam em nada a busca contínua da qualidade da educação pública brasileira. Entendemos, pois, que esse pode ser o ponto de partida para o avanço em estudos posteriores.

A seguir abordamos a Formação do Professor, com base na concepção de formação.

2.5 Formação do professor: um processo contínuo

Com a instituição do neoliberalismo e da globalização econômica, ocorreu uma nova reestruturação produtiva, com resultados significativos na ordem do

capital. Essa alteração tem impacto direto na área política, social e educacional, constituindo assim uma demanda crescente para novos patamares de educação. A educação é vista como propulsora de desenvolvimento econômico, o que acaba por pressionar a democratização da educação, pelo menos no nível básico.

Diante de todas essas mudanças faz-se necessária uma reflexão do perfil do profissional da educação no atual cenário educacional, tendo em vista ser ele um dos sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem.

Para iniciar as discussões sobre um conceito que explique de forma clara o que é formação continuada, apropriamo-nos de alguns conhecimentos para tentar entender o que está sendo proposto. Utilizamos aqui o entendimento da palavra “formar” enquanto um processo de toda a vida. Esse processo se apresenta com a possibilidade aos seres humanos de aprender continuamente, nas relações e interações sociais, culturais e políticas.

A palavra ‘formação’ vem do latim *formatione* e significa “ato, efeito ou modo de formar” (LUFT, 2000, p. 335). O ato de aprender está além de ser simplesmente um receptor de informações, mas sim compreendê-las em sua essência, transformando-a em parte do seu ser e de sua ação. Como sendo um processo, formar-se é uma aprendizagem realizada para um desenvolvimento individual e também coletivo na sociedade.

Somente a partir do século XX, iniciou-se no Brasil um olhar diferenciado para a educação, segundo Saviani (2000). Apenas em 1946, com o Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, o ensino normal passou apresentar como finalidade: “prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias”. Percebe-se o começo de uma discussão para a criação de um tímido processo de formação de professores, mas que ganhou fôlego nos anos seguintes.

Romanowski e Martins (2010) nos apresentam um panorama da formação no período da década de 1960:

[...] Formação continuada passa a constituir-se complementação profissional como reciclagem e treinamento, sob a forma de cursos de curta duração e palestras. A ênfase dos conteúdos desses cursos é a organização do planejamento do ensino, dos materiais instrucionais e da avaliação. Os professores são treinados para elaborar objetivos instrucionais que permitam controlar a aprendizagem dos alunos e organizar mapas com percentuais de comportamentos atingidos, bem como elaborar questões de testes de itens tecnicamente corretos. (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 289).

A perspectiva da formação na década de 60 era a do ensino tecnicista, tanto no que tange à sua organização pedagógica quanto nos marcos legais¹⁴ da época. Entretanto, nessa década a educação se pautava na execução de condições formais e se delineava por modelos impostos pelo tecnicismo, cuja centralidade dessa tendência era a formação de sujeitos capazes e eficientes para o desempenho de funções no mercado de trabalho. Embora muitos docentes não assimilassem as propostas ideológicas desse modelo de ensino, ainda se percebem atualmente na prática pedagógica características marcantes do tecnicismo.

Na década de 70, com a Lei nº 5.692, de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, surgiu o ensino de 1º grau de oito séries. O magistério configurou-se como uma habilitação específica dentro no segundo grau, o que demonstrou um retrocesso no ensino desse período, com o abandono do curso normal. Ocorreu assim, segundo Gonçalves e Pimenta (1992), uma transformação:

[...] a formação de professores para a docência nas quatro séries do ensino de primeiro grau passou a ser realizada através de uma habilitação profissional, dentre as inúmeras outras que foram regulamentadas (GONÇALVES; PIMENTA, 1992, p. 106).

Examinando sucintamente as décadas de 60 e 70, constatamos que ambas seguiram um viés tecnicista, alicerçado na ideia da formação de professores como “treinamento” e “capacitação” para a organização técnica dos planejamentos, dos materiais instrucionais. Ou seja, serviço mecanicamente burocrático (década de 60) e para o desenvolvimento de programas de conteúdos de ensino na perspectiva crítica de transmissão do conhecimento (década de 70).

Por sua vez, no final dos anos 80, ocorreram reformas educacionais e uma organização do movimento dos educadores, buscando um novo projeto de formação docente com ênfase na melhoria da educação.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, demonstra essa luta, principalmente em seu inciso V, que estabelece “educação básica de qualidade”, contemplando também a obrigatoriedade de ingresso no magistério via concurso

¹⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, dá continuidade a organizações anteriores das divisões do ensino em ciclos. Conservou-se o processo de formação dos professores primários e acrescentou-se aos Institutos de Educação a responsabilidade de habilitar os docentes para as Escolas Normais (BRASIL, 1961).

público e apontando a necessidade de planos de cargos e carreira, com piso salarial profissional, por meio do princípio da valorização dos profissionais do ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a Reforma mais incisiva e significativa na educação Brasileira, apresenta um capítulo específico que trata da formação de professores.

Art.67- Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes:

[...]

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

[...]

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (BRASIL, 1996).

Nos incisos II, IV e V desse artigo, surge o aperfeiçoamento profissional continuado, como também a valorização dessa formação para efeito de melhoria salarial.

No entanto, a formação continuada para os professores ainda é uma garantia no campo legal, faltando-lhes a conquista no campo real, haja vista que a formação continuada com titulação *lato sensu* ainda não é garantida. Nas universidades privadas, os valores são altos e muitos professores não conseguem pagar por essa formação. Assim, o grande desafio das reformas brasileiras no que se refere à formação continuada dos professores continua sendo exatamente corrigir as lacunas deixadas ao longo dos séculos.

Segundo Gatti (2009), na última década alguns discussões surgiram sobre a preocupação com a formação docente mundialmente, cobradas pelas exigências do mundo do trabalho e pressionadas por um desempenho escolar de grande parte da população muito abaixo do satisfatório.

As demandas apresentadas pelo mundo contemporâneo aos professores, em especial do Ensino Médio, exigem atualmente um novo perfil. Assim a formação inicial não seria o fim, mas sim o começo de uma formação profissional, baseada em pesquisas, estudos e reflexões da prática, do trabalho com outros docentes e do uso ampliado das tecnologias relacionadas à prática docente. Segundo Garcia (1999, p. 20) o processo de formação “[...] inicial e continuado, que deve dar respostas aos

desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico [...] reforça esse novo pilar de construção”.

A LDB, em seu Art. 67, inciso II, trata sobre o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim” (BRASIL, 1996). Esse dispositivo representa uma conquista em conformidade com as exigências que a atualidade apresenta de um profissional voltado para o exercício integral das atividades, cuja prática será o eixo norteador na sua formação.

Retomando os documentos legais, compreende-se que a LDB 9.394/96 traz em seu arcabouço legal uma sustentação para a evolução da formação continuada no contexto educacional. Por outro lado, observa-se Estado não tem dispensado a devida atenção à efetivação dessa legislação.

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, apresenta em seu Capítulo I – Das Disposições Gerais no Art. 3º, que “A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas” (BRASIL, 2015, p. 3).

A formação é vista na perspectiva de ampliação da prática docente no cotidiano e conforme as necessidades do desenvolvimento tecnológico que o saber docente exige para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem praticado no ambiente escolar. Assim, essa formação deve estar diretamente ligada à cultura individual docente e deve ser pensada com a participação desse sujeito. Isso demanda criação, ampliação e redirecionamento de políticas públicas. Por certo, a formação continuada não deve ser imposta ou obrigatória, sem agregar nada à profissão e na criação e ampliação das políticas das públicas.

Acerca da formação inicial, o artigo 9º, da Resolução nº 2/2015, esclarece:

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:
I - cursos de graduação de licenciatura;
II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
III - cursos de segunda licenciatura. (BRASIL, 2015, p. 8).

O Decreto nº 8.752¹⁵, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em seu artigo 1º, trata da organização de programas e ações de formação de acordo com o Plano Nacional de Educação, de forma colaborativa:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2016a).

A instituição desse Decreto indica uma importante finalidade de aplicabilidade e divisão das responsabilidades no desenvolvimento dos programas e ações voltadas para a valorização e formação dos profissionais da Educação Básica.

Na direção de uma compreensão sobre o atendimento às necessidades específicas da formação, no artigo 2º do capítulo, que trata dos princípios e objetivos, temos a seguinte redação:

Art.2º. Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios:
[...] IV - **a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada**; V- **a articulação entre teoria e prática no processo de formação**, fundada no **domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos**, segundo a natureza da função; VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;
VII- **a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização**, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais; (BRASIL, 2016, grifo nosso).

Percebemos que a legislação apresenta seus objetivos com padrões de qualidade não bem delineados na sua totalidade, gerando algumas lacunas no seu entendimento. Além disso, ficam obscuros o como e o quando serão verificados esses ditos padrões de qualidade, para a garantia dos cursos de formação inicial e continuada.

¹⁵ Em substituição ao Decreto nº 6.755/2009, que institui as Diretrizes para as Políticas de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. É o dispositivo legal que explicita de modo mais claro, as orientações para a formação continuada.

Na busca de uma compreensão do conceito de qualidade da educação Gentili (2001) defende que

[...] o significado da qualidade e, conseqüentemente, a definição dos instrumentos para avaliá-la, são espaços de poder e de conflito que não devem ser abandonados. Então, trata-se de conquistar e impor um novo sentido aos critérios de qualidade empregados no campo educacional por (neo)conservadores e (neo)liberais. Devemos sustentar com decisão que não existe um critério universal de qualidade (ainda que os intelectuais reconvertidos assim o pretendam). Existem diversos critérios históricos que respondem a diversos critérios e intencionalidades políticas. Um é o que pretende impor os setores hegemônicos: o critério de qualidade como mecanismo de diferenciação e dualização social. Outro, o que devem conquistar os setores de esquerda: o da qualidade como fator indissolúvelmente unido a uma democratização radical da educação e a um fortalecimento progressivo da escola pública. (GENTILI, 2001, p. 172).

Segundo o autor, a reflexão acerca do significado da qualidade em educação, em relação ao seu par dialético, quantidade, está ligada às circunstâncias temporais e espaciais, o que remete a uma arena de debate. Assim a visão da educação assumiu uma postura de quantificação dos seus resultados e principalmente deu base à elaboração de políticas para desenvolvimento da educação.

Todo esse processo gerou também distorções ou até mesmo uma diminuição da oferta de cursos de formação. O resultado dessa perspectiva de qualidade educacional criou, nos dizeres de Gentili (2001) um “nivelamento”, onde se verifica que alguns sujeitos se sobressaíram como em uma pirâmide, uns em cima e outros em baixo, em pura lógica mercadológica. Nesse sentido, a qualidade ficou resumida à quantidade, o que não deixa de ser contraditório em um sistema no qual muitas vezes a formação é paga.

Diante do cenário apresentado no momento atual da educação, principalmente na luta por direitos já conquistados no campo educacional, é de suma importância a percepção da educação “como fator indissolúvelmente unido a uma democratização radical da educação e um fortalecimento progressivo da escola pública” (GENTILI, 2001, p. 172). Além disso, é fundamental

[...] um novo sentido que leve a qualidade da educação ao status de direito inalienável que corresponde à cidadania, sem nenhum tipo e restrição ou segmentação de caráter mercantil. O desafio, com efeito, é complexo. Não se trata apenas de melhorar o sentido da qualidade, aproveitando a difusão e atenção que esta nova retórica está provocando na sociedade civil. (GENTILI, 2001, p. 172).

A formação continuada, oferecida em diversas Instituições de Ensino Superior no Brasil também é vista como “reparação” dos currículos de alguns cursos de graduação, deficitários de conhecimentos. Essa formação deve ser valorizada por sua contribuição às práticas pedagógicas contínuas, no entanto é preciso um olhar rigoroso para avaliar a validade da aprendizagem aplicada no cotidiano escolar. Como a pós-graduação *lato sensu* no Brasil é na sua maioria paga, deve-se ter um cuidado ao analisar a qualidade dessa formação. Como este estudo se debruça sobre a formação continuada oferecida pelo Governo aos professores da Rede Estadual, e não de forma específica às oferecidas em pós-graduações *stricto sensu* e *lato sensu*, não verticalizaremos esta discussão.

Nesse contexto, faz-se necessário um engajamento de todas as entidades científicas, representantes e a própria classe trabalhadora da educação, no sentido de serem atuantes na formulação de políticas que sejam aprovadas integralmente. Especialmente porque as políticas educacionais devem ser condizentes com a realidade da educação brasileira e não seguirem ideias e modelos produtivos de mercado.

Retomando o caminho de desvelamento e compreensão do conceito de formação continuada, Perrenoud (1993) apresenta uma definição do termo “formação continuada” que é usado para definir o conjunto de formação vivenciado pelos profissionais da educação e que acontece paralelo ao exercício da docência. Conforme os estudos do autor:

Atualizar-se, rever conceitos e (re)significar a prática pedagógica para poder responder às demandas sociais fazem parte das propostas de formação continuada. Porém, conhecer as novas teorias, estar ciente dos avanços na Ciência da Educação e poder discutir as tendências pedagógicas atuais são conhecimentos que irão contribuir não somente na prática pedagógica em sala de aula do professor. (PERRENOUD, 1993, p. 200).

O autor esclarece que a teoria se faz necessária para a abertura de novas possibilidades de conhecimento, como também um instrumento de análise da sua própria prática pedagógica. Para a compreensão da formação continuada como um processo de aprendizagem faz-se necessário entendê-la como o tecer de uma trama, com relações múltiplas entre os conhecimentos que perpassam pelas

dimensões políticas, sociais, epistemológicas, ideológicas de uma área específica do conhecimento que se busca aprender.

Essa trama de relações citadas anteriormente vem referendada por Garcia (1992, p. 54): “quando falamos de formação de professores estamos assumindo determinadas posições (epistemológicas, ideológicas, culturais) relativamente ao ensino, aos professores e aos alunos”. Esse autor destaca, assim, a necessidade de conceber a formação de professores como um processo contínuo.

Na esteira dessa concepção, interessa-nos compreender a formação continuada com um novo olhar, que Garcia (1992) demonstra claramente quando afirma que formação de professores vai muito além da expressão “aperfeiçoamento, reciclagem ou capacitação”. Antes, a formação de professores pressupõe a valorização de aspectos contextuais que possibilitem o desenvolvimento profissional do professor.

Segundo Nóvoa (1992), a formação continuada deve estar associada à busca do desenvolvimento tanto pessoal como profissional do professor. O autor acrescenta que “a formação continuada de professores deve abordar três eixos estratégicos: a pessoa, o profissional e a instituição” (NÓVOA, 1992. p. 25).

Dar valor aos saberes da experiência torna-se importante no decorrer do processo educacional, uma vez que as experiências vivenciadas pelo profissional docente são valorizadas e atribuídas a ele e, portanto, reconhecidas. Especialmente porque a formação não se constrói por acumulação de conhecimentos e técnicas e sim com um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução contínua da identidade pessoal.

Outro conceito de formação continuada que contempla aspectos fundamentais é apresentado por Cunha (2003):

São iniciativas de formação que acompanham a vida profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciada, assumindo a perspectiva de formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. (CUNHA, 2003, p. 368).

Assim, um dos elementos que se destacam nesse conceito é que a formação continuada está diretamente ligada à ideia de processo, ou seja, sistemática, constante, se dá ao longo da trajetória docente. Essa compreensão apresenta a necessidade de uma reflexão sobre os cursos ofertados como moldes.

A formação deve ter em sua essência a liberdade de escolha do sujeito, respeitando o seu ritmo e a temática que queira seguir, sua autoavaliação e suas necessidades, a partir das suas experiências no cotidiano da docência. Com essa significação, cada pessoa passa a ser autônoma em relação ao tempo e à continuidade da formação na sua trajetória profissional. Nesse sentido, Nóvoa (1992) ressalta a ideia de autonomia:

A formação deve estimular uma perspectiva reflexivo-crítica, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios; com vistas à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p. 25).

Os docentes devem ser profissionais críticos, dinâmicos e criativos, componentes determinantes no “ser” e no “fazer” concreto que a sociedade contemporânea busca. Mediante as condições impostas socialmente, emerge, naturalmente, a necessidade de um aprimoramento dos professores, para o atendimento das atuais exigências do contexto educacional.

Entre os Movimentos da sociedade civil organizada, que defendem e discutem a educação, destaca-se a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). O conceito de formação continuada defendido pela entidade coaduna com a compreensão que defendemos neste estudo:

[...] considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (ANFOPE, 1998, p. 5).

Concordamos que é necessário um círculo interligado entre o conhecimento, a prática e a reflexão, em constante movimento, que exija do professor a criticidade para estar sempre em busca do novo e do diálogo com o meio e os sujeitos envolvidos.

Apresentamos na legislação atual os dispositivos que tratam especificamente da formação continuada:

Art. 62
[...]

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009)

[...]

Art. 62-A.

[...]

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996).

A LBD trouxe como conquista dos trabalhadores em educação a formação continuada como direito, em especial quando no dispositivo legal utiliza o verbo “garantir”, remetendo-nos à ideia de direito. No entanto, a realidade se apresenta contraditória, pois para muitos professores essa formação não é oferecida.

Ao realizar todo esse processo de compreensão do conceito e de elementos utilizados na definição da formação continuada, percebemos a ideia compensatória em que as políticas de formação são elaboradas, pois muitas vezes são elaboradas com o intuito de suprir os “déficits” deixados pela formação inicial.

Entretanto, geralmente são ofertadas aos profissionais de ensino formações rápidas, sem uma cobrança de comprometimento maior, devido às já excessivas atribuições desenvolvidas por esse mesmo profissional. O resultado é cursos sem qualidade e sem alinhamento entre a teoria e a prática.

Gatti (2008), em suas pesquisas, observa os efeitos e efetividades da formação continuada na prática. A autora aponta que muitos professores não reconhecem a importância desses cursos ou até mesmo os resultados na prática pedagógica, ao não aceitarem os “programas” de melhoria da qualidade de ensino. É fundamental a adesão docente às formações ofertadas pela Rede, contudo, os professores precisam se sentir como parte ativa do processo.

A apresentação de diferentes conceitos sobre a formação continuada trouxe-nos um arcabouço teórico fundamental para análises no próximo capítulo da percepção dos sujeitos sobre a formação continuada.

É, pois, necessário entendermos as políticas de valorização dos professores como um novo caminho de reconhecimento e incentivo aos docentes. A formulação de políticas que cumpram essa função é ponto a ser tratado no próximo item.

2.6 Políticas Públicas de valorização dos professores

Para tratar da valorização do professor tecemos algumas definições sobre o significado da palavra valor, que tem a sua origem no latim *valor*, representando a “riqueza”. Embora essa seja uma palavra do vocabulário muito utilizada no campo da economia, ganha neste estudo uma importância no entendimento de que a valorização do professor passa por uma questão de remuneração, ou seja, salário.

Valor, nessa perspectiva, não se refere à consciência moral, ligada à conduta do certo e do errado, baseada nas decisões que levam a estabelecer um comportamento ético coletivo, como tratado por Chauí (1980).

Assim, recorremos a Marx para entender no que consiste o valor da produção. Segundo Marx (2008, p. 57), “a riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em ‘imensa acumulação de mercadorias’”. A partir desse pressuposto, é preciso entender o que é mercadoria. Adiante Marx explica que mercadoria é um objeto externo, é na verdade coisa que, por suas características e propriedades, satisfarão às necessidades humanas “como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção” (MARX, 2008, p. 57).

Ocorre que essas “coisas” apresentam utilidades diversas, surgindo o valor-de-uso. Este por sua vez é determinado pelas propriedades “materialmente inerentes à mercadoria, só existe através dela” (MARX, 2008, p. 58).

Entendemos que o valor-de-uso de uma mercadoria só é dado a partir de sua utilização ou consumo. Neste sentido, os valores-de-uso¹⁶ são, “ao mesmo tempo, os veículos materiais do valor-de-troca” (MARX, 2008, p. 58). O autor esclarece ainda que o valor de uma mercadoria é determinado pela “quantidade de trabalho socialmente necessário para a produção de um valor-de-uso”. (2008, p. 61).

Nesse sentido,

cada mercadoria individual é considerada aqui exemplar médio de sua espécie. Mercadorias que contêm iguais quantidades de trabalho, ou podem ser produzidas ao mesmo tempo de trabalho, possuem, conseqüentemente, valor da mesma magnitude. O valor de uma mercadoria está para o valor de qualquer outra, assim como o tempo de trabalho necessário à produção de

¹⁶ O valor dos objetos, quando se permutam, é determinado pela quantidade de trabalho necessariamente exigida e comumente gasta para produzi-los (MARX, 2008).

uma está para o tempo de trabalho necessário à produção de outra. (MARX, 2008, p. 61).

Logo, podemos dizer que o valor do salário do professor, entendendo como uma mercadoria que carregada um valor-de-uso, portanto valor-de-troca, está ligado ao tempo que foi depreendido para sua realização. Infere-se, assim, que quanto maior tempo utilizado na formação desse professor, maior deve ser o seu valor, ou seja, o seu salário. No entanto, não é isso o que normalmente ocorre.

Vejamos à citação a seguir que, apesar de longa, faz-se necessária ao nosso entendimento:

Se as respectivas quantidades de trabalho necessário para produzir as respectivas mercadorias permanecessem constantes, seriam também constantes seus valores relativos. Porém, assim não sucede. A quantidade de trabalho necessário para produzir uma mercadoria varia constantemente, ao variarem as forças produtivas do trabalho aplicado. Quanto maiores são as forças produtivas do trabalho, mais produtos se elaboram num tempo de trabalho dado; e quanto menores são, menos se produzem na mesma unidade de tempo. Se, por exemplo, ao crescer a população, se fizesse necessário cultivar terras menos férteis, teríamos que inverter uma quantidade maior de trabalho para obter a mesma produção, e isto faria subir, por conseguinte, o valor dos produtos agrícolas. Por outro lado, se um só fiandeiro, com os modernos meios de produção, ao fim do dia converte em fio mil vezes mais algodão que antes fiava no mesmo espaço de tempo com auxílio da roca, é evidente que, agora, cada libra de algodão absorverá mil vezes menos trabalho de fiação que dantes e, por consequência, o valor que o processo de fiação incorpora em cada libra de algodão será mil vezes menor. E na mesma proporção baixará o valor do fio. (MARX, 1996, p. 95).

Eis a contradição do capitalismo! A partir do momento em que o trabalhador não possui mais os meios de produção para a realização do seu trabalho, passa então a vender o que ainda possui, ou seja, a sua força de trabalho.

O que o operário vende não é diretamente o seu trabalho, mas a sua força de trabalho, cedendo temporariamente ao capitalista o direito de dispor dela. Tanto é assim que, não sei se as leis inglesas, mas, desde logo, algumas leis continentais fixam o máximo de tempo pelo qual uma pessoa pode vender a sua força de trabalho. Se lhe fosse permitido vendê-la sem limitação de tempo, teríamos imediatamente restabelecida a escravatura. Semelhante venda, se o operário se vendesse por toda a vida, por exemplo, convertê-lo-ia sem demora em escravo do patrão até o final de seus dias. (MARX, 1996, p. 98).

No contexto atual, de uma economia globalizada, o trabalhador sofre as consequências de uma relação de trabalho que explora cada vez mais o trabalhador,

consumindo-lhe o tempo que poderia ser empregado em outras atividades, como lazer, descanso ou ainda na sua própria formação continuada.

Na Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo III - da Educação, da Cultura e do desporto - seção I - da Educação, prevê:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
[...]V - **Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei**, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação Dada Pela Emenda Constitucional Nº 53, De 2006). (BRASIL, 1988, grifo nosso).

A valorização dos profissionais já é uma política estabelecida na Emenda Constitucional nº 53/2006. Nesses termos, a nossa lei maior já é clara, sendo primordial a expansão dessas políticas para todos os entes federados. Assim, essas políticas devem contemplar dois aspectos essenciais: a formação e a valorização da profissão docente. Em ambos os aspectos, é essencial o envolvimento dos sujeitos docentes em todo o processo educacional, condição que deve ser a prioridade dos programas de governo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.393/1996, confirma essa conquista de valorização docente, em seu art.3º, “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios”, e “VII - valorização do profissional da educação escolar” (BRASIL, 1996). No entanto, observamos que as transformações ocorridas mundialmente nos últimos anos trouxeram reformas na educação, que limitaram ou até mesmo ameaçam o avanço da valorização.

Assim, alinhado no sentido da valorização, o artigo 67, destaca que:

Os sistemas de ensino promoverão **a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - **piso salarial profissional**; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - **condições adequadas de trabalho**. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Esse avanço contribuiu para uma melhoria na garantia dos direitos dos profissionais, afirmando em sua “teoria” uma valorização e qualificação asseguradas

nesse artigo. Evidentemente, na prática, o percurso trilhado para o usufruto na totalidade desse direito legal no sistema capitalista coloca o professor como mão de obra proletária, o que leva a caminhar em movimento contrário, ou seja para a desvalorização. Segundo Luz (2008),

[...] são visíveis, também, no desenvolvimento do trabalho docente, por meio dos baixos salários, do desrespeito a direitos trabalhistas; do aumento de horas de trabalho; do descumprimento do que reza a legislação sobre a valorização da carreira; da política de aumento salarial via gratificação de desempenho; e das múltiplas e flexibilizadas funções – quando da divisão por especialistas, enfraquecendo o trabalho como atividade totalizante. (LUZ, 2008, p.18).

Segundo a autora, a valorização está alicerçada em um conjunto sistematizado entre a formação inicial e continuada, as condições físicas e materiais de trabalhos e as condições financeiras. Esse tripé rege a legislação até aqui analisada.

Destacamos igualmente como avanço a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que traz:

Art. 40. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar:

I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública; II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola; III - a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 2007).

Além disso, outra política esperada pela classe dos trabalhadores em educação foi a Lei nº 11. 738, de 16 julho de 2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Em seu artigo 6º apresenta:

Art. 6º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2008).

Percebemos que os dispositivos legais abrangem bem a valorização docente, que precisa ser instituída por um sistema de educação, que vise garantir uma articulação entre os entes federados para uma concretização de uma mudança real no sistema educacional brasileiro. Dessa maneira, o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica precisa ser visto como uma política nacional de valorização e melhoria da qualidade da educação, tal qual abordamos a seguir.

2.6.1 Piso Nacional

As discussões sobre a valorização profissional dos professores não são novas. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, criado em 1932, apresentou-se como o importante propagador de uma nova proposta. O documento defendia a autonomia econômica para a educação, fundamentada na aplicação de recursos para o desenvolvimento educacional, proporcionando assim uma nova visão sobre o aprimoramento da legislação educacional, especialmente naquela época e contexto.

As discussões avançaram com o passar dos anos, sendo alicerçadas em diversos compromissos firmados na agenda educacional mundial, como na Conferência de Educação para Todos (1990) e no Plano Decenal de Educação Para Todos, onde em seu cerne se verificou a necessidade de constituir um fundo para custear a educação. Foi assim que nasceu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996. Em seu art. 5º, a Emenda proclama que:

Nos dez primeiros anos da promulgação desta emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal, a manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério. (BRASIL, 1996).

O fundo para o financiamento da educação teve um impacto direto na política salarial dos professores, significando um importante instrumento de valorização profissional. Passou a ser conduzido como uma política pública de financiamento na busca de apresentar condições salariais iguais a todos os professores. França (2007) reforça que

o FUNDEF, oriundo de uma política pública formulada pelo governo federal, pretendia corrigir a má distribuição de recursos entre as diversas regiões e diminuir as desigualdades presentes na rede pública de ensino, promovendo uma política nacional de equidade, justiça social, melhoria da qualidade da educação e valorização do magistério, além da efetiva descentralização dos recursos para as redes estaduais e municipais de ensino. (FRANÇA, 2007, p. 184).

O planejamento concretizado na distribuição do FUNDEF, desde a sua concepção até a sua aplicabilidade não atingiu o resultado esperado, não sendo a tábua de salvação no desenvolvimento da valorização. Com isso, a solução encontrada para uma nova tentativa foi sua reformulação, nascendo assim o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Pública e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB), instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006, que define as Diretrizes Políticas e Legais para o Financiamento da Educação Básica.

Vemos que nos últimos anos trilharam-se caminhos na tentativa de melhoria no financiamento da educação e no piso salarial dos profissionais. Após a instituição do FUNDEB, criou-se a Lei nº 11.738/2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, um marco na luta da melhoria na política salarial. Acerca da política salarial e da valorização dos professores, Monlevade (2000, p. 269) esclarece que “[...] o salário não é determinante da valorização do professor. Mas ele expressa, simboliza, manifesta como que um grau de valorização”. O salário, deve, portanto, ser visto com respeito de todos.

A lei apresenta a seguinte redação:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica a que se refere a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00¹⁷ (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais (BRASIL, 2008).

¹⁷ Valor atualizado para 2016 em R\$ 2.135,64 (dois mil cento e trinta cinco reais e sessenta e quatro centavos).

O Piso Nacional aprovado não significa que as discussões que cercam a valorização dos professores estão encerradas ou já conquistaram um resultado satisfatório. Longe disso. Surge no cenário educacional uma nova discussão sobre essa política.

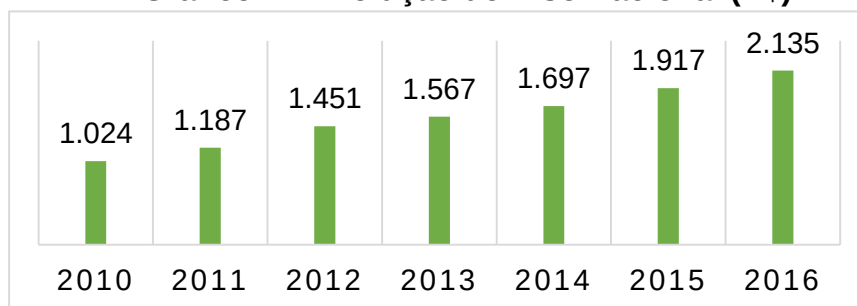
Monlevade (2008) afirma que a valorização salarial não deve ser percebida como no mercado, principalmente por ser a educação escolar com qualidade um direito de todos e dever do Estado em ofertá-la. Assim, cabe ao Estado desenvolver os dispositivos necessários para que se alcancem os objetivos, dentre os quais o de professores remunerados dignamente e valorizados como profissionais. Machado (2010) referenda essas ideias:

Compreender a valorização profissional do magistério como condição para a garantia de um padrão de qualidade da educação pública no Brasil. Essa valorização, diante dos entraves da desigualdade regional dependeria de um instrumento capaz de superá-las e que tivesse a intervenção seja no sentido de redistribuição financeira e/ou de suplementação por parte da união. O PSPN se inscreve, nesse contexto como uma das principais alternativas, para que esse fato se concretize. (MACHADO, 2010, p. 66).

Portanto, o Piso Nacional deveria ser tratado como condição essencial para a qualidade da educação e como uma referência mínima na questão do pagamento do salário dos professores, alicerçado nos pilares de valorização profissional, tais como: formação, salário, jornada e condições de trabalho,.

Percebemos que desde a sua aprovação até o ano de 2010, o recurso do FUNDEB destinado ao pagamento da remuneração docente, teve um aumento gradual de 15% para 20%. No gráfico a seguir visualizamos essa evolução nos últimos sete anos.

Gráfico 2: Evolução do Piso Nacional (R\$)



Fonte: Ministério da Educação

Verifica-se, portanto, que nos últimos sete anos houve uma evolução do valor pago pelo piso. Ressalta-se, porém, que sua implementação está ligada à gestão de muitas administrações públicas, das quais parte não cumpre ou até mesmo ignora essa responsabilidade. É o que podemos observar a partir da tabela:

Tabela 1: Cumprimento da Lei do Piso do Magistério nas unidades da federação – 2016

UF	CUMPRIU O VALOR NO INÍCIO DA CARREIRA? (NÍVEL MÉDIO)			CUMPRIU A JORNADA EXTRACLASSE (33,33% POR LEI)?	
AC	Pagou proporcionalmente a jornada de 30h semanais			SIM	
AL	SIM			SIM	
AM	NÃO			NÃO (25%)	
AP	SIM			NÃO (24%)	
BA	SIM			SIM	
CE	SIM			SIM	
DF	SIM			SIM (37,5%)	
ES	NÃO			SIM	
GO	NÃO			NÃO (30%)	
MA	NÃO			NÃO (30%)	
MG	Pagou proporcionalmente a jornada de 24h semanais			SIM	
MS	SIM			SIM	
MT	Pagou proporcionalmente a jornada de 30h semanais			SIM	
PA	NÃO			NÃO (25%)	
PB	NÃO			SIM	
PE	SIM			SIM	
PI	SIM			SIM	
PR	NÃO			SIM	
RJ	SIM			SIM	
RN	Pagou proporcionalmente a jornada de 30h semanais			SIM	
RO	SIM			SIM	
RR	Pagou proporcionalmente a jornada de 25h semanais			SIM	
RS	NÃO			NÃO (20%)	
SC	SIM			NÃO (20%)	
SE	SIM			SIM (37,5%)	
SP	NÃO			NÃO (20%)	
TO	SIM			SIM (40%)	
BR	13 cumpriram	5 pagaram proporcionalmente	9 não cumpriram	19 cumpriram	8 não cumpriram

Fonte: **Sindicatos filiados à CNTE**¹⁸

Percebe-se que, no ano de 2016, 13 (treze) unidades da federação de fato cumpriram o valor do piso para o pagamento no início de carreira com formação dos docentes em nível médio, conforme institui a Lei nº 11.738/08. Por sua vez, 5 (cinco) das unidades da federação pagaram proporcionalmente a jornada de horas semanais; ao passo que 9 (nove) não cumpriram os valores. Em 2016 o valor do

¹⁸ Dados retirados do site da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/tabela-salarial.html>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

piso era de R\$ 2.135,64, a serem pagos aos professores com carga horária de 40 horas de trabalho semanal e com a formação em Nível Médio.

Outro dado relevante sobre a política de valorização profissional no contexto dos municípios é apresentado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), conforme tabela a seguir:

Tabela 2: Cumprimento da Lei do Piso do Magistério nos municípios – 2016

Municípios pesquisados*	Possui Plano de Carreira	Cumpre o valor do piso (Lei 11.738/08)	Cumpre a jornada (Lei 11.738/08)
5.640	2.822	2.533	2.165
	50%	44,9%	38,4%

Fonte: **CNTE**

* Inclui o Distrito Federal.

Ao analisar a Tabela percebemos que 50% dos municípios brasileiros em 2016 não contavam com um Plano de Carreira para os profissionais docentes. Tal omissão descumpria, assim, a Constituição Federal de 1988, em seu inciso V do artigo 206 que estabelece, como um dos princípios a valorização dos professores, com a garantia de planos de carreira na educação pública dos estados e municípios. Esses dados vêm demonstrar o descaso com o cumprimento da Lei nº 11.738/08, pois 55,1% dos municípios não pagavam o Piso Salarial Nacional em 2016. Os índices são ainda mais preocupantes quando o assunto é a jornada extraclasse, uma vez que 61,6% dos municípios não cumprem a legislação vigente.

As informações ora apresentadas se constituem em indicadores importantes na formulação de políticas de fiscalização, a fim de coibir o cumprimento da legislação por parte dos municípios brasileiros.

Por sua vez, conforme os dados apresentados pela CNTE, o estado do Tocantins cumpriu no ano de 2016 o valor do piso e respeitou também a jornada extraclasse, conforme definidos na legislação. Segundo a Secretaria de Educação, Esporte e Juventude (SEDUC) do estado de Tocantins, o piso salarial dos professores com Licenciatura Plena é o quarto melhor pago no Brasil, com um valor de R\$ 3.956,06 para a carga horária de 40 horas. O estado tem 87 professores com formação em nível médio que, para atingirem o valor do piso atual, necessitam da complementação do salário com uma gratificação, conforme lei federal.

A grande contradição da realidade dos salários pagos no estado está na relação de trabalho, firmada entre o setor público e os professores, os quais são, na maioria, contratados de forma precária. A esse respeito tratamos no capítulo 3.

Segundo estudos realizados em 2012 pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico¹⁹ (OCDE), que elaborou um ranking dos salários pagos aos professores, o Brasil aparece com um dos salários mais baixos, ou seja, na 34ª posição dos 35 países pesquisados.

Esses dados revelam que a política salarial carece de adequações urgentes, já que o piso nacional não é cumprido em algumas unidades federativas do país. E em outros, o piso passou a ser tratado como teto salarial para os docentes. Segundo Monlevade (2000), os estados, os municípios e o Distrito Federal devem priorizar a elaboração e revisão dos planos de carreira e remuneração, para que de fato seja possível a verdadeira política salarial e de valorização do magistério.

A luta de muitos profissionais e da sociedade tem ampliado as discussões, que caminham a passos lentos com vistas à garantia do direito a uma educação de qualidade, que demanda a devida aplicação dos recursos educacionais. A seguir abordamos a concepção que está posta no Plano Nacional de Educação (PNE) sobre a valorização do professor.

2.6.2. A valorização dos professores na ótica do Plano Nacional de Educação

O PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014, apresenta uma Meta exclusiva para a valorização docente:

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

A meta traz no seu cerne um grande avanço: a equiparação do rendimento médio dos professores com o de outros profissionais com a mesma formação, em um prazo até 2020. Ressaltamos, porém, que as políticas públicas econômicas

¹⁹ Disponível em: <<http://www.oecd-ilibrary.org/sites/teachsal-table-2012-2-n/index.html?contentType=/ns/KeyTableEdition,/ns/StatisticalPublication,/ns/Table&itemId=/content/table/teachsal-table-2012-2-em&containerItemId=/content/tablecollection/20755120&accessItemIds=&mimeType=text;.>>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

adotadas recentemente (PEC 241/55/2016 transformada na Emenda Constitucional 95/2016) limitam os gastos públicos. Essa política de corte impossibilitará os investimentos sociais, em especial os da educação, o que nos leva a inferir que a Meta 17 se encontra comprometida para alcançar sua integralização em 2020. Pode-se afirmar, portanto, que a EC nº 95/2016 segue na contramão das políticas educacionais, tornando as condições de investimento ainda mais desfavoráveis à implementação de políticas de real valorização docente.

Em princípio vislumbrava-se que a solução para o cumprimento das estratégias e da meta 17 estaria relacionada ao aumento nos recursos destinados à educação, previsto na meta 20, que aponta um aumento progressivo do Produto Interno Bruto de 7% até 2019 e de até 10% em 2024. Essa ampliação ainda poderia não ser suficiente para a redução das “disparidades nos pisos salariais dos professores, os quais variam muito de uma região para a outra, sem que haja um investimento efetivo para este fim”, conforme nota do Observatório do PNE (BRASIL, 2016b). No entanto, como aludido anteriormente essa Meta também igualmente comprometida a partir da EC 95/2016.

Ações que permitem a valorização dos professores são previstas no PNE, embora essa inserção não garanta a sua real execução. Embora seja imprescindível estar escrito nos documentos legais, tal fato não é uma garantia de transformação das condições profissionais da educação no país.

Embora tais conquistas se manifestem concretamente por meio de uma série de legislações, é importante a observação da valorização do professor, inclusive pela qualidade da formação docente, em especial da formação continuada.

Como nos dizem Marx e Engels (2007), o homem se faz homem pelas relações do trabalho e pela maneira como esse trabalho ocorre. Nesses termos, conhecer como a formação docente se realiza e qual a percepção dos sujeitos envolvidos nesse processo são o foco do capítulo 3.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR: UM OLHAR PARA A REALIDADE DO TOCANTINS

Neste capítulo apresentamos a realidade de Tocantins quanto às políticas de formação continuada para os professores do Ensino Médio. Em seguida trazemos os resultados da pesquisa empírica realizada em 05 (cinco) municípios desse estado.

Este estudo pretende somar-se a outras pesquisas cujo objeto é a formação continuada de professores da Educação Básica. Nosso intuito é, como já anunciado, evidenciar como a formação continuada dos professores do Ensino Médio ocorre no estado do Tocantins no período compreendido entre os anos 2011 e 2015.

O estado do Tocantins é a mais nova unidade da federação do Brasil. Criado por meio da Constituição Federal de 1988, com apenas 28 anos de existência, ainda tem muitos desafios para conseguir efetivar um padrão de qualidade na educação.

As políticas públicas do estado do Tocantins se constituíram ao longo do período de 1988 a 2015 por meio de 10 mandatos governamentais. O primeiro governador foi José Wilson Siqueira Campos (PDC), com mandato de dois anos (1989-1991); o atual é Marcelo Miranda (PMDB). A tabela a seguir apresenta os titulares dos mandatos de governador no estado:

Tabela 3: Governadores do estado do Tocantins – 1989-2016

GOVERNADOR	PERÍODO	PARTIDO
José Wilson Siqueira Campos	1989-1991	PDC
Moisés Avelino	1991-1995	PMDB
José Wilson Siqueira Campos	1995-1998	PPR
Raimundo Nonato Pires dos Santos	1998-1999	PFL
José Wilson Siqueira Campos	1999-2003	PFL
Marcelo de Carvalho Miranda	2003-2009	PFL
Carlos Henrique Gaguim	2009-2011	PMDB
José Wilson Siqueira Campos	2011-2014	PSDB
Sandoval Lôbo Cardoso	2014-2015	SD
Marcelo de Carvalho Miranda	2015-	PMDB

Fonte: **Wikipédia**²⁰

As primeiras experiências de formação continuada de professores eram desenvolvidas ocasionalmente por meio de cursos de aperfeiçoamento e de

²⁰ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_governadores_do_Tocantins>. Acesso em: 06 jun. 2017.

treinamentos, não havendo um acompanhamento ou conhecimento da sua aplicabilidade no cotidiano das salas de aulas das escolas da Rede Estadual de Ensino.

A oferta de uma formação estruturada teve início apenas doze anos depois da criação do estado, o que ocorreu a partir do ano 2000, por meio de iniciativas do estado e também de programas federais. O estado oferece formação continuada conforme as necessidades identificadas por meio de instrumentos próprios de coleta de dados da Secretaria Estadual da Educação e Cultura do Tocantins.

A partir do estudo da história das políticas de formação continuada de professores no estado do Tocantins, observa-se o que advogam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), que os planos de educação e diversas outras bases norteadoras contribuem na construção de uma política educacional, mas não efetivam os objetivos sem a participação das diversas classes, com seus diferentes interesses e conhecimentos.

O estado não apresentava essa construção conjunta com os diversos sujeitos do processo. Essa maneira de propor formação de professores é observada por Nóvoa (2001), que apresenta uma reflexão importante sobre essa questão:

Creio que Houve, obviamente, avanços enormes na formação dos professores nos últimos anos, mas houve também grandes contradições. E a contradição principal que eu sinto é que se avançou muito do ponto de vista da análise teórica, se avançou muito do ponto de vista da reflexão, mas se avançou relativamente pouco das práticas da formação de professores, da criação e da consolidação de dispositivos novos e consistentes de formação de professores. (NÓVOA, 2001, p. 01).

Compreender e conhecer a estruturação da educação no estado do Tocantins, reconhecendo seu contexto histórico é uma tarefa complexa. É preciso conhecer a concepção inicial das políticas de formação de professores para entender o período a que nos propomos investigar, pois esse processo inicial é a base para o desenvolvimento de políticas e ações de formação que influenciam de forma significativa na qualidade do fazer pedagógico, nas unidades de ensino.

3.1 O Ensino Médio no estado do Tocantins: algumas considerações

O Tocantins está situado na região norte do país, com uma população estimada em 1.115.126 milhões (IBGE, 2016). Os dados censitários do estado

apontam que 12,3% dos jovens de 15 a 17 anos não estudam, ou seja, estão fora da escola. São números que chamam a atenção e que devem ser pensados tanto em um contexto estadual como também nacional, devido ao forte impacto que tais dados causam. Além disso, esse índice caminha na contramão das políticas que objetivam a universalização do Ensino Médio.

Segundo o IBGE (2015), o Ensino Médio no Tocantins apresenta um universo de 68.654 alunos matriculados em turmas de Ensino Médio Regular, Ensino Médio Integrado, Educação Profissional e Ensino Médio de Jovens e Adultos, conforme podemos visualizar na tabela a seguir:

Tabela 4: Matrículas no Ensino Médio - Tocantins - 2015²¹

REDE	MATRÍCULAS
Pública Federal	2.527
Pública Estadual	61.808
Pública Municipal	78
Privada	4.241
TOTAL	68.654

Fonte: IBGE (2015).

Há uma quantidade significativa de instituições e unidades escolares que atendem a essa etapa de educação, mas a predominância das matrículas está nas instituições públicas estaduais. Como podemos perceber, há necessidade de um olhar ampliado na questão das políticas e investimentos dessa rede. Para uma melhor compreensão desse universo, a tabela 5 apresenta a quantidade de escolas de cada rede:

Tabela 5: Escolas com Ensino Médio no Tocantins – 2015

REDE	ESCOLAS
Pública Federal	8
Pública Estadual	262
Pública Municipal	2
Privada	41
Total	313

Fonte: IBGE/2015

²¹ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=to&tema=educacao2015>>. Embora no momento deste estudo o INEP tenha divulgado os resultados do Censo de 2016, consideramos o recorte temporal estabelecido para efeito de pesquisa, razão pela qual não atualizamos esses dados. A atualização do Censo da Educação Básica pode ser consultada em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

Ao analisarmos a quantidade de instituições nas quatro esferas, percebemos que juntas as escolas federais, as municipais e as privadas representam 16% das matrículas. Portanto, a maior quantidade de alunos nesse nível de ensino encontra-se nas escolas estaduais, distribuídas pelos 139 municípios do estado.

Além da Rede Estadual, o estado Tocantins conta com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), que surgiu com a integração da Escola Técnica Federal de Palmas (ETF) e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (Eafa). Foi criado por meio da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Atualmente em todo o estado o IFTO possui oito *campi* e três campi avançados em pleno funcionamento, além de dezesseis polos de educação à distância, responsáveis pelo Ensino Médio integrado com o ensino profissional e pela Educação Superior tecnológica.

Os docentes que trabalham no Ensino Médio totalizam 4.643 professores, segundo o IBGE (2015), atuando nas diferentes redes, da seguinte forma:

Tabela 6: Docentes²² do Ensino Médio no Tocantins – 2015

INSTITUIÇÃO	ESCOLAS
Pública Federal	361
Pública Estadual	3.805
Pública Municipal	11
Privada	466
Total	4.643

Fonte: IBGE/2015²³

Verifica-se que, se somarmos os docentes que atuam nas instituições federais, municipais e privadas, o total corresponde a 22% dos docentes que atuam nas instituições públicas estaduais. Todos esses dados vêm a corroborar para a importância de um estudo sobre as políticas educacionais na rede estadual, uma vez que a maior parte de alunos e docentes do Ensino Médio está inserida nesta rede, assim necessitando de uma agenda política de melhoria de ensino, formação e estrutura física.

²² Registra-se que os docentes são registrados somente uma vez em cada localização/dependência administrativa, independente de atuarem em mais de uma delas.

²³ Optou-se pela fonte IBGE (2015). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=to&tema=educacao2015>>, embora no site do INEP os dados também estejam a disposição. Acesso em: 26 de junho de 2017.

As políticas de melhoria do Ensino Médio devem ser vistas não como um projeto de governo e sim como Políticas de Estado. O desafio está em desenvolver um ensino inovador, atendendo às necessidades do público alvo, em todas as localidades melhorando a infraestrutura, a proposta pedagógica, as condições de acesso e permanência ao aluno, e a formação e valorização do docente.

A universalização do acesso e permanência dos jovens da faixa etária entre 15 a 17 anos no Tocantins é um desafio para as políticas educacionais, uma vez que estas são responsáveis por respostas concretas e urgentes aos problemas, especialmente os sociais e os pedagógicos, que afastam esses jovens sujeitos das instituições de ensino.

3.2 Formação continuada dos professores no estado do Tocantins

O estado do Tocantins desde o ano de 2011 apresenta algumas ações de formação continuada. A primeira ação foi alicerçada em um trabalho, de formação continuada, baseado nas formações em serviço, sempre no início do semestre e com sugestões de pautas. As Unidades Escolares têm autonomia relativa dentro das opções apresentadas pela secretaria, para escolherem os temas a serem abordados em suas formações.

A segunda ação de formação está baseada nas formações ofertadas em parceria com o Governo Federal. No ano de 2013, iniciou-se na rede estadual a formação continuada do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Essa formação do PNAIC era voltada para os professores do Ensino Fundamental Séries Iniciais.

Outro programa de formação instituído no estado, em parceria com o Governo Federal, é o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que funciona desde o ano de 2014. Foi instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, e tem como uma de suas ações a Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio com os seguintes objetivos:

Promover melhoria da qualidade do Ensino Médio; Ampliar os espaços de formação de todos os profissionais envolvidos nesta etapa da educação básica; Desencadear um movimento de reflexão sobre as práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas; Fomentar o desenvolvimento de práticas educativas efetivas com foco na formação humana integral,

conforme apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (BRASIL, 2013, p. 1).

Nos anos de 2014 e 2015, a Secretaria Estadual de Educação e Cultura do estado do Tocantins desenvolveu, em parceria com o Governo Federal, duas ações articuladas, voltadas para a melhoria do ensino médio. A primeira ação foi o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971/2009, com os seguintes objetivos:

São objetivos do Programa Ensino Médio Inovador: I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio; II - desenvolver e reestruturar o ensino médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos-experimentais; III - promover e estimular a inovação curricular no ensino médio; IV - incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade; V - fomentar o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens; VI - promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvem sua autonomia intelectual [...]. (BRASIL, 2009).

A primeira ação tem como fundamento um redesenho curricular, com a perspectiva de formação humana dos jovens, buscando uma concretização da Resolução CEB/CNE nº 2, das diretrizes curriculares para o ensino médio. A segunda ação é uma parceria no desenvolvimento da formação continuada dos professores do ensino médio, estabelecida pela Portaria nº 1.140 de 22 de novembro de 2013, que institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa, no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação.

O Pacto foi implantado nas unidades escolares de toda a rede estadual. Os coordenadores pedagógicos de cada instituição foram escolhidos como orientadores na formação do grupo de professores da sua respectiva escola, assim não haveria deslocamento de um responsável externo à escola para o desenvolvimento dos estudos.

Esses coordenadores pedagógicos, que já cumpriam o papel de orientadores recebiam a formação, que era repassada pelos técnicos das regionais de ensino em todo o estado. Esses formadores técnicos das regionais tinham a sua formação realizada por professores da Universidade Federal do Tocantins (UFT), responsável pela execução e controle dos trabalhos desenvolvidos no decorrer dos

dois anos. Nesse sentido, a ideia de multiplicadores é operacionalizada, pois a formação é repassada a um grupo de técnicos, que repassa aos coordenadores, que por sua vez repassam aos professores.

As formações eram desenvolvidas conforme cronograma de estudo e materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação, com a utilização de uma metodologia dividida em dois momentos: no primeiro, as atividades são realizadas em encontros coletivos (podemos dizer a “teoria”); e no segundo, as atividades são realizadas com os alunos em sala de aula (classificada como “prática”), que culminava com a montagem de um portfólio dos cursistas. Essa metodologia foi a maneira encontrada para a comprovação de presença e apresentação de evidência da realização das atividades práticas, um critério para recebimento de bolsas de estudos, custeadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio se apresentou no estado do Tocantins como uma nova política de formação continuada para os professores do Ensino Médio, nas diferentes áreas do conhecimento. Caracterizou, ainda, uma estratégia do Governo Federal e do Governo Estadual em uma tentativa de melhoria do ensino.

A Secretaria Estadual da Educação desenvolve também outras ações para a realização das formações continuadas para os professores, por meio do e-Proinfo (ambiente colaborativo de aprendizagem). O professor por meio dessa plataforma tem a oportunidade de estudar em cursos à distância e presenciais. Tem acesso, ainda, a uma diversidade de projetos de pesquisa e projetos colaborativos, que servem como apoio à distância. Outras ações que estão em andamento são: a) capacitação em parceria com a Embaixada dos Estados Unidos da América, para os professores de Língua Inglesa; b) curso de Libras; c) 1º curso de Iniciação ao Esporte Paraolímpico; d) formação de professores de Educação Física, para atendimento de alunos com algum tipo de deficiência.

O diagnóstico da situação educacional do Tocantins é uma ferramenta utilizada na elaboração e execução das ações e das políticas de formação. É necessária uma reflexão sobre esse processo, pois atualmente urge a necessidade de uma visão inovadora e uma transformação na estrutura organizacional, conforme cita Cunha (2006)

As inovações que adivinhamos próximas se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas [...]. (CUNHA, 2006, p. 18).

As inovações na oferta de formação continuada é um importante avanço no processo de desenvolvimento da Educação. Isso significa que é preciso estar sempre unificando a teoria e a prática no desencadear das formações, e principalmente na elaboração das políticas públicas de formação e valorização dos profissionais docentes. Buscamos, no tópico seguinte, perceber quais as políticas públicas de valorização do professor que o estado do Tocantins apresenta.

3.3 Políticas Públicas de valorização do professor no Tocantins

Analisando desde 1988 as políticas de valorização e formação de professores no estado do Tocantins, percebe-se que a evolução ocorreu de forma gradativa conforme os desdobramentos dos processos de desenvolvimento histórico e econômico.

Saviani (2008) apresenta de forma clara e objetiva essa mudança no cenário das políticas educacionais pelo Estado em seus direcionamentos “[...] rumos que se devem imprimir à educação estadual [...] configurando assim uma modalidade de política social” (SAVIANI, 2008, p. 1).

Isso implica em reafirmar a análise de Marx e Engels (2010, p. 46): “[...] o Estado é o mediador entre o homem e a liberdade do homem [...], tendo por funções conciliar os conflitos de classe, mantendo a ordem econômica, ou seja, sobrepondo as barreiras de um modo abstrato”.

Os trabalhadores e movimentos sociais travaram um intenso processo de luta no início dos anos 90 na busca de conquistas trabalhistas, sem muito sucesso, devido às atitudes autoritaristas do governador da época. Mas em 1999 o governo estadual foi obrigado, pela legislação educacional vigente, a instituir o novo Plano de Cargos, Carreira e Subsídios (PCCS) dos servidores integrantes do magistério público do estado do Tocantins, pela Lei nº 1.060, de 26 de março de 1999. Essa lei traz em seu interior, pouca especificidade, já que se apresenta de uma forma mais geral. É o que podemos perceber no art. 2º, que apresenta os princípios básicos:

Art. 2º. São princípios básicos da carreira do magistério: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com afastamento periódico remunerado para tal fim, nos termos em que dispuser o Estatuto dos Servidores Públicos Cíveis da Administração Direta e Indireta dos Poderes do Estado do Tocantins; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na avaliação do desempenho; V - reconhecimento pela melhoria da habilitação ou da titulação; VI - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; 2 VII - existência de condições ambientais de trabalho, pessoal de apoio qualificado, instalação e materiais didáticos adequados. (TOCANTINS, 1999).

Essa legislação não apresenta de forma clara uma política de valorização, tratando apenas da existência de um aperfeiçoamento profissional continuado, com a possibilidade de ser remunerado, e a ocorrência de uma progressão funcional baseada na avaliação de desempenho do professor. Segundo afirma Noronha (2009), alguns princípios devem ser o caminho na constituição dos planos de carreira dos profissionais da educação, reconhecendo a educação básica como pública, gratuita e de qualidade, que é direito de todo cidadão e um dever inquestionável do estado. Outro ponto que nos chama à atenção, ao analisar essa primeira lei, é o art. 3º que expressa assim:

Art. 3º. A experiência docente mínima, pré-requisito para o exercício profissional de qualquer função própria da carreira do magistério, que não a de docência, será de dois anos, podendo ter sido adquirida em qualquer nível ou sistema de ensino, público ou privado. (TOCANTINS, 1999).

Esse artigo não se encontra na nova reformulação da Legislação, realizada em 2004, que inicialmente sinalizava como uma forma de transmissão de conhecimentos, codificados por atestados de experiência, papel esse que não contextualizava a criação da identidade do professor em uma perspectiva diferenciada da que Pimenta e Ghedim (2002) defendem:

[...] a identidade profissional do professor se constrói a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. (PIMENTA; GHEDIM, 2002, p. 7).

Assim, a prática docente do professor deve estar ligada ao ambiente escolar no qual exerce sua função, construindo – com todos os sujeitos presentes no processo – educativo. Dessa forma, a representação de valorização deve ser

percebida no desenvolvimento cotidiano e não apenas centrada em méritos de quantidade de anos e aprovação de alunos, e sim na qualidade de suas práticas pedagógicas. A primeira percepção da leitura da formulação do PCCS é uma indução à não valorização docente, em que a profissão não era reconhecida em sua complexidade, mas apenas superficialmente. Acerca de experiências como essa, Gatti e Barreto (2009) salientam que

[...] planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência interferem nas escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão professor. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 256).

A necessidade de revisão do Plano é uma garantia de valorização e reconhecimento dos profissionais fundamentais, o que no estado do Tocantins demorou para ocorrer. Apenas em 2004 a Lei nº 1.533, de 29 de dezembro de 2004, foi aprovada com algumas modificações na sua estrutura e fundamentação, porquanto a primeira apresentava diversas lacunas nas finalidades, nos princípios e conceitos. Além de mudar o nome para Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR), percebem-se alguns avanços significativos na estruturação do Plano.

Após seis anos, a Lei nº 2.300, de 12 de março de 2010, trouxe uma nova ementa ao Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) do Profissional do Magistério da Educação Básica, e adota outras providências. Em 24 de março do mesmo ano, foi aprovada e sancionada a Lei nº 2.309, que traz em seu texto um realinhamento da tabela de valores no pagamento dos profissionais da educação. Nesse ano as mudanças trataram fundamentalmente de questões concernentes a valores.

Modificação ainda mais relevante ocorreu no ano de 2014, com a publicação da Lei nº 2.859, de 30 de abril de 2014, pelo que foram acrescentados os “quadros dos profissionais da Educação Básica Pública”,

No Art. 37, previa-se a criação de comissões temáticas, que tratam dos seguintes processos na política educacional do estado: I - Comissão Permanente de Gestão do Plano de Carreira instituído por esta Lei; II - Comissão técnica, destinada a promover estudos de viabilidade financeira para concessão de reajuste vencimental, no índice indicado pelo MEC (custo aluno/ano), observadas as prescrições legais quanto à previsão e disponibilidade orçamentárias; e III -

Comissão destinada a indicar critérios para a elaboração de normas aplicadas ao processo de eleição direta de dirigente das escolas públicas estaduais.

Essas comissões são responsáveis pela discussão de melhoria e avaliação do Plano. Ressalta-se, porém, que a terceira comissão não foi efetivada, uma vez que a Lei nº 3.071/2016 a revogou, não avançando em uma concretização na gestão democrática. A eliminação da indicação política aos cargos de direção é uma das lutas dos sindicatos e dos profissionais da educação que no estado do Tocantins ainda não logrou êxito.

Buscamos desenvolver uma breve análise da concepção até os dias atuais do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) do Profissional do Magistério da Educação Básica do estado do Tocantins, apresentando alguns pontos que se sobressaem. Temos, no entanto, a certeza de que essa discussão pode e deve ser aprofundada em pesquisas futuras, particularmente pela necessidade de um olhar cuidadoso para as mais diversas políticas de valorização dos professores. No próximo tópico, verificamos no Plano Estadual de Educação a visão do estado de Tocantins acerca da valorização docente.

3.3.1 Plano Estadual de Educação

Em dezembro de 2007 o governo do Estado sancionou a Lei nº 1.859/2007, que aprovou o primeiro Plano Estadual de Educação (PEE) 2006-2015. Dentre suas metas e objetivos sobre a formação continuada e valorização docente estão:

[...]

11.3.2 - assegurar programas de formação continuada, bem como facilitar o acesso a cursos de aperfeiçoamentos em nível de especialização, em áreas de interesse da educação;

11.3.3 - ampliar, a partir da implantação deste Plano, o atendimento com programas de capacitação em gestão educacional, a fim de garantir o processo de democratização do ensino;

11.3.4 - criar uma equipe permanente de capacitação em gestão que atenda a todas as localidades e seja extensiva às redes municipais de ensino por meio de convênio. (TOCANTINS, 2007).

A partir do PEE, o estado do Tocantins apresenta um modelo de gestão estruturado a partir das regionais de ensino, no qual se modulam profissionais formadores, que são responsáveis pelo desenvolvimento de formações dos

professores da Rede de Ensino. Esses professores possuem formação em diferentes áreas de conhecimento, com vistas a atender toda a Rede.

Um das metas do PEE é a instituição de “mecanismos de revisão periódica do plano de carreira do magistério a fim de possibilitar o atendimento às demandas”, que não se separa da proposta de valorização e formação profissional.

Caminhando na análise acerca do Plano, ainda na visão da formação e valorização profissional, são contempladas as seguintes metas:

11.3.6 - organizar a jornada de trabalho de tal maneira que se garanta não menos de 20% da carga horária reservada às atividades complementares ao trabalho em sala de aula;

11.3.7 – estabelecer, com a colaboração da União, cursos de formação inicial e continuada para professores com o fim de oportunizar que profissionais habilitados atendam à demanda, mesmo nas localidades mais distantes dos grandes centros no que diz respeito à progressiva universalização da educação infantil e do ensino médio;

11.3.8 - ampliar, com a colaboração da União e dos Municípios, os programas de formação em serviço, inclusive por meio da educação a distância, que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir as habilidades mínimas exigidas, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares; [...] (TOCANTINS, 2007).

Ao analisar as propostas apresentadas no PEE 2006-2015, identifica-se que o grande desafio na sua formulação é garantir uma formação inicial adequada. Esse primeiro Plano ficou deficiente em algumas questões de formação e valorização de professores, ficando frágil e sem uma explicitação concreta de formulação de uma política. No entanto, uma análise melhor dessa Política requer um tempo histórico para não incorrer em precipitação e achismo.

Ressalta-se que em Políticas de Estado, todas as estratégias e ações devem ser consistentes, coerentes e contínuas, a fim de garantir a melhoria das condições da carreira em sua integralidade e das condições de trabalho especificamente.

Como resultado das lutas dos profissionais e da participação de diferentes segmentos sociais, ocorreu em junho de 2015 a reformulação do Plano Estadual de Educação do Tocantins (PEE) 2015-2025, onde apresenta algumas metas sobre formação de professores, dentre as quais:

20.6. Implementar, até o segundo ano de vigência deste PEE/TO, e alimentar, sistematicamente o banco de dados e informações de cursos ofertados/realizados de formação continuada, assegurando investimentos em cursos de iniciativa própria, com o objetivo de registrar a trajetória de profissionalização dos profissionais da educação, levantar demandas

específicas e direcionar políticas de fortalecimento da educação; (TOCANTINS, 2015).

Essa estratégia fomenta no professor a iniciativa de buscar por seus próprios recursos a formação continuada. Significa dizer que o professor é responsável pela continuação dos seus estudos. No entanto, esse investimento individual é reconhecido pelo resultado que acarretará no coletivo, ou seja, na sua prática docente. Vejamos o que trata a Meta 21:

Meta 21: Implementar política pública de valorização e condições de trabalho dos profissionais do magistério da educação básica da rede pública estadual, assegurando o prazo de, um 1 (um) ano para reestruturação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração - PCCR, Lei no 2.859/2014, Art. 206, da CF e Art. 67 da LDB, de forma a equiparar seu rendimento médio aos demais profissionais, com escolaridade equivalente, até o sexto ano de vigência deste PEE/TO.

Estratégias: 21.8. Garantir, a partir do segundo ano de vigência deste PEE/TO, carga horária aos docentes conforme as seguintes distribuições: a) 50% (cinquenta por cento) para o efetivo exercício em sala de aula; b) 10% (dez por cento) para formação continuada; c) 20% (vinte por cento) para planejamento; d) 20% (vinte por cento) para livre docência; (TOCANTINS, 2015).

A partir da formação continuada, novos critérios de valorização são atribuídos no momento da distribuição de carga horária, além de garantia para que o professor tenha interesse no prosseguimento de estudos.

Por fim, a estratégia 10 da Meta 20 reforça a valorização do professor sob o aspecto financeiro:

21.10. Garantir revisão do Plano de Cargos Carreira e Remuneração - PCCR, assegurando percentuais de progressão vertical aos(as) profissionais da educação estadual, conforme critérios de titularidade abaixo: a) *lato sensu* (especializações) 25% (vinte e cinco por cento) em relação ao salário base; b) *stricto sensu* (mestrado) 50% (cinquenta por cento) em relação ao salário base; c) *stricto sensu* (doutorado) 75% (setenta e cinco por cento) em relação ao salário base; (TOCANTINS, 2015).

É bem verdade que essas metas são promissoras. No entanto, com apenas 1 (um) ano de aprovação, o PEE (TOCANTINS, 2015) já sofre os primeiros desafios para sua efetivação, posto que os limites de investimento social impostos pela EC nº 95/2016 por certo acarretará um efeito dominó aos entes federados, obrigando-os a apresentar política econômica semelhante.

Preocupa-nos a viabilidade do PEE mediante a crise imposta pelo capital. As medidas impostas por um governo que não tem a legitimidade popular ameaçam

conquistas que custaram anos de lutas. A seguir, apresentamos os resultados da pesquisa empírica e uma análise desses dados à luz da teoria estudada.

3.4 Conhecendo um pouco mais o universo da pesquisa

Como critério para a definição do universo da pesquisa, elegeram-se municípios que apresentam exatamente o número de 2 (duas) escolas de Ensino Médio: Ananás, Araguañã, Babaçulândia, Barra do Ouro e Wanderlândia. Portanto, ficou de fora, por exemplo, o município de Araguaína, por ter em sua localidade dezesseis escolas estaduais. Igualmente, não farão parte da pesquisa os municípios com outro total de escolas que não sejam duas. A tabela a seguir evidencia a totalidade dos municípios da Microrregião de Araguaína e destaca os municípios relacionados:

TABELA 7: Nº de escolas/professores – Região Norte/TO – 2014

Nº	MUNICÍPIOS	Nº DE ESCOLAS	Nº DE PROFESSORES	UNIVERSO DA PESQUISA
01	Ananás	2	20	Sim
02	Aragominas	1	30	Não
03	Araguaína	16	317	Não
04	Araguanã	2	20	Sim
05	Babaçulândia	2	21	Sim
06	Barra do Ouro	2	20	Sim
07	Campos Lindos	1	21	Não
08	Carmolândia	1	11	Não
09	Filadélfia	1	26	Não
10	Goiatins	6	59	Não
11	Muricilândia	1	10	Não
12	Nova Olinda	1	30	Não
13	Piraquê	1	15	Não
14	Riachinho	1	09	Não
15	Santa Fé	3	25	Não
16	Wanderlândia	2	31	Sim
17	Xambioá	3	40	Não
Total		46	705	

Fonte: cultiveduca.ufrgs.br²⁴

²⁴ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Centro de Formação Continuada de Professores. Marie Jane Soares Carvalho; Breno Neves; Rafaela Melo. CultivEduca - valorizar o educador faz toda a diferença. BR nº 512014001340-5, 07 nov. 2014. Disponível em: <<http://www.cultiveduca.org/1717206.52.html>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

A seleção do universo da pesquisa, com aplicação de critérios de definição, tem por objetivo demonstrar que a pesquisa científica não estuda elementos isolados. Antes, permite estabelecer generalização a partir da observação de um determinado universo ou população, entendida como a totalidade que possui características relevantes, definidas para efeito de estudo.

Para obter dados que nos pudessem auxiliar na compreensão de como a formação continuada dos professores do Ensino Médio ocorreu no período de 2011 a 2015, visitamos os 05 (cinco) municípios da Microrregião de Araguaína no Tocantins, que possuem 2 (duas) escolas com Ensino Médio.

Os professores que aqui tratamos como sujeitos da pesquisa, totalizaram 93 (noventa e três). No entanto, responderam ao questionário apenas 65 (sessenta e cinco). A tabela 8 e o gráfico 3 apresentam estes dados.

TABELA 8 – Universo da pesquisa

MUNICÍPIOS	NÚMERO DE ESCOLAS	SUJEITOS DA PESQUISA
Ananás	2	22
Araguanã	2	18
Babaçulândia	2	12
Barra do Ouro	2	18
Wanderlândia	2	23
TOTAL	10	93

Fonte: **Dados da pesquisa**

Para melhor conhecimento do nosso universo de pesquisa, apresentamos um breve levantamento de cada município pesquisado.

O município de Ananás, cuja população é de 9.865 habitantes, segundo IBGE (2015), localiza-se no Vale do Araguaia, situado a 520km da capital Palmas. O surgimento da povoação ocorreu pelos anos de 1890, quando alguns fazendeiros escolheram as campinas da região. O nome de Ananás se deve à planta de igual nome, nativa da região onde se iniciou a povoação. As duas unidades escolares que têm o ensino médio são: Centro de Ensino Médio Cabo Aparício Araújo Paz e a Escola Estadual Presidente Costa e Silva. Segundo o Censo escolar de 2015, ambas as escolas totalizam 525 alunos matriculados no Ensino Médio propedêutico.

Por sua vez, o município de Araganã está localizado na região norte do estado, à margem direita do Rio Araguaia. Sua origem remota ao ano de 1952,

quando seus primeiros moradores começaram a se fixar na região. O garimpo de Rebôjo foi o primeiro local onde esses pioneiros se estabeleceram. Tem uma população de 5.030 habitantes, segundo o IBGE (2015), está localizado a 476km da capital, com emancipação do município de Araguaína há apenas 24 anos. Tem a Escola Estadual Machado de Assis e a Escola Estadual São Pedro, que juntas têm 275 alunos matriculados no ensino médio propedêutico.

O município de Babaçulândia, localizado a 420km da capital Palmas, tem uma população, segundo o IBGE (2015), de 10.424 habitantes. O povoado Babaçulândia, às margens rio Tocantins, surgiu em junho de 1926. Sob a influência do babaçu – nativo e abundante – iniciou o povoamento, que recebeu o nome de "Nova Aurora do Coco", expressão do esplendor da fonte de riqueza do Babaçual no extremo norte. Em 1938, ganhou o topônimo de "Babaçulândia", em outras palavras, terra do "babaçu". As escolas que contemplam o ensino médio nesse município são: o Colégio Estadual Leopoldo de Bulhões e a Escola Estadual Rui Barbosa, que somam 367 alunos matriculados.

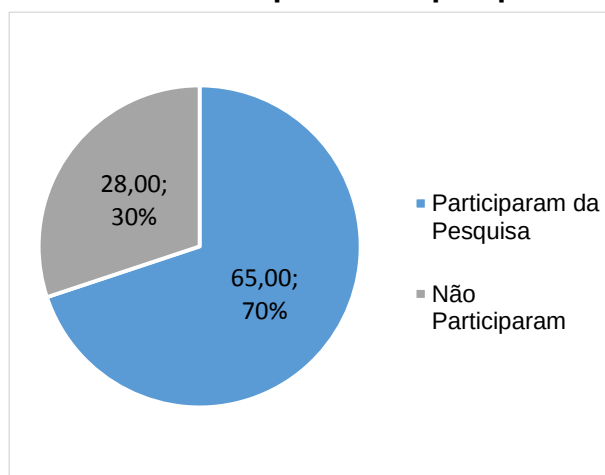
Já o município de Barra do Ouro, um dos mais novos municípios, com fundação em 1996, após alcançar emancipação do município de Goiatins. O município tem uma população de 4.123 habitantes (IBGE, 2015) e dista 424km da capital. Segundo a história dos primeiros habitantes, o município teve início no ano de 1926, sob o nome de Rio Ouro. No entanto, em 1980, com a grande enchente do Rio Tocantins, surgiu a ideia de se construir uma sede mais distante da Beira do Rio. Em 1990, após outra grande enchente, construiu-se o povoado da Cidade Nova, onde se assentaria a sede administrativa do município. As duas escolas que contemplam o Ensino Médio no município são a Escola Estadual Professor Vicente José Vieira e a Escola Estadual Brejão, que têm um total de 235 alunos matriculados.

Encerra a síntese do nosso universo de pesquisa o município de Wanderlândia, localizado à margem da Rodovia Belém-Brasília e distante 427km da capital Palmas, com uma população total de 10.981 habitantes (IBGE, 2015). O início de Wanderlândia ocorreu às margens da BR-226, Belém-Brasília, em 1958, época de sua construção. Logo seu desenvolvimento se ampliou em virtude de outra rodovia, a BR 153, construída na década de 1960. As duas unidades escolares que ofertam o Ensino Médio são o Colégio Estadual José Luiz Siqueira e o Colégio

Nossa Senhora da Conceição, com um total de 450 alunos matriculados nas duas escolas.

Desse universo geográfico, podemos verificar a participação dos sujeitos na pesquisa conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Participantes da pesquisa

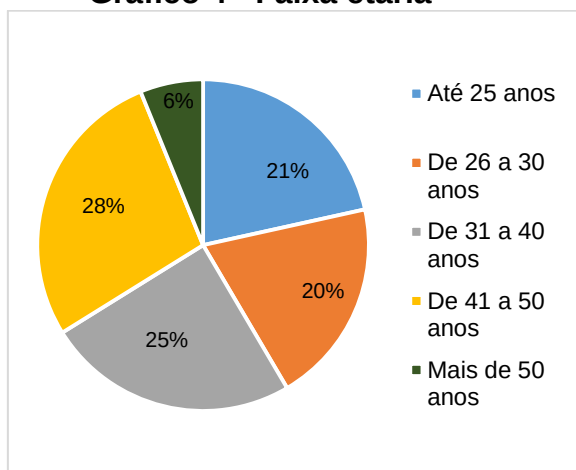


Fonte: **Dados da pesquisa**

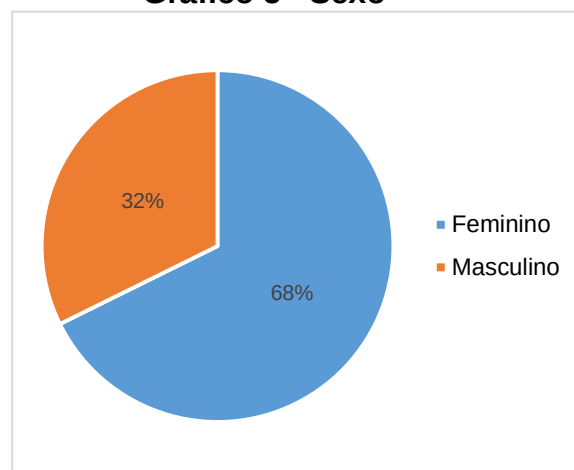
A mostra representa 13,5% dos professores que atuam no Ensino Médio em toda a Região Norte do estado do Tocantins. A participação dos docentes na pesquisa foi satisfatória, com um percentual de 70%, considerando as dez instituições visitadas, o que demonstrou uma abertura importante para a discussão sobre as políticas de formação no estado.

3.4.1 Caracterização dos sujeitos

Nos gráficos 4 e 5 apresentamos os dados referentes à faixa etária e ao sexo dos sujeitos entrevistados.

Gráfico 4 - Faixa etária

Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 5 - Sexo

Fonte: Dados da pesquisa

Com relação à idade no exercício da docência, percebemos que 28% dos sujeitos participantes estão com idades que variam de 41 a 50 anos. Ao observarmos os percentuais apresentados, pode-se perceber que 79% dos sujeitos participantes têm idade superior a 26 anos; e apenas 21% com idade até 25 anos. Ou seja, podemos inferir que os docentes no estado do Tocantins já possuem certa experiência profissional e uma identidade histórica constituída no seu caminho profissional.

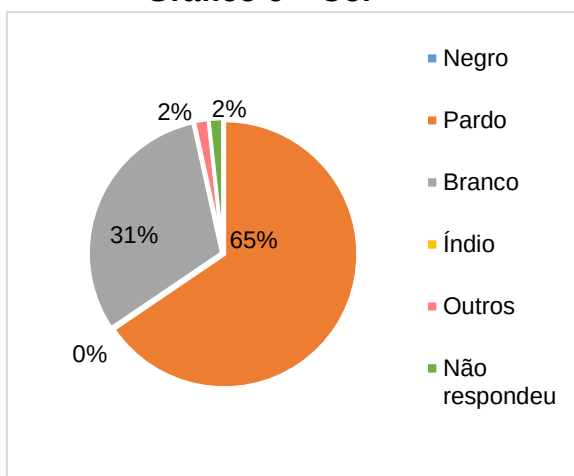
A predominância de professoras nas escolas da Rede Estadual pesquisadas aproxima-se de 70%, o que referenda as observações de Viana (2013) acerca do processo histórico de constituição da profissão docente, que representou um dos primeiros campos de trabalho para a mulher. Por sua vez, esse alto índice de presença feminina nos inquieta na perspectiva da valorização docente, especialmente no que concerne à elaboração de políticas públicas que melhorem a condição de trabalho e remuneração docente. Isso porque a desvalorização da profissão é também reflexo das desigualdades de gênero que se operam na sociedade brasileira, tal qual Viana (2013) assinala:

É fato que as mulheres são maioria na Educação Básica – como dito anteriormente – mas a ampla presença feminina chancela nas políticas públicas o que temos de pior em termos de discriminação de gênero: o rebaixamento salarial e o desprestígio social presentes nas profissões femininas também marcam as distintas etapas da Educação Básica, nas diferentes regiões do Brasil. (VIANA, 2013, p. 163).

Esse quadro deve ser revisto e pensado na elaboração de políticas públicas de superação das desigualdades na profissão, seja para o sexo feminino ou masculino.

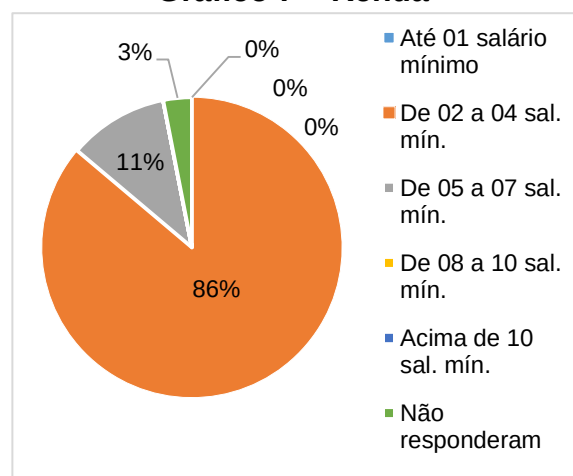
Ainda na caracterização dos sujeitos pesquisados, os professores foram questionados sobre a sua cor, dados apresentados no gráfico 6, e sobre a remuneração recebida, cujos dados são apresentados no gráfico 7. A seguir, os gráficos permitem uma associação entre um indicador e outro:

Gráfico 6 – Cor



Fonte: **Dados da pesquisa**

Gráfico 7 – Renda



Fonte: **Dados da pesquisa**

Quanto à cor, 65% dos docentes pesquisados indicaram a cor parda, em contraste com os 31% que indicaram a cor branca. Assim, embora um total de 4% não tenha respondido ou se considerou de outra cor não especificada no questionário, percebemos a predominância de pardos na profissão.

A renda declarada por 86% dos docentes se encontra entre 2 a 4 salários mínimos. Considerando o valor do salário mínimo, na data da pesquisa a renda da maioria dos pesquisados varia entre R\$ 1.760,00 a R\$ 3.520,00²⁵. Apenas 11% dos entrevistados declararam obter uma renda entre 5 e 7 salários mínimos em valores que variam de R\$ 4.400,00 a R\$ 6.160,00. Podemos perceber a variação dos valores na remuneração dos docentes na rede estadual de ensino no estado do Tocantins. No entanto, o que nos chama à atenção é a diferenciação dos valores recebidos entre os contratos temporários e os efetivos, que exercem a mesma função com a mesma carga horária nas escolas estaduais. Tal contraste ocorre porque os valores recebidos pelos contratos temporários são fixados em contrato e

²⁵ Valor calculado com base no salário mínimo de 2016, que estava em R\$880,00.

não sofrem ajustes enquanto perdura. Agrava essa desigualdade o número expressivo de professores contratados temporariamente, como veremos adiante.

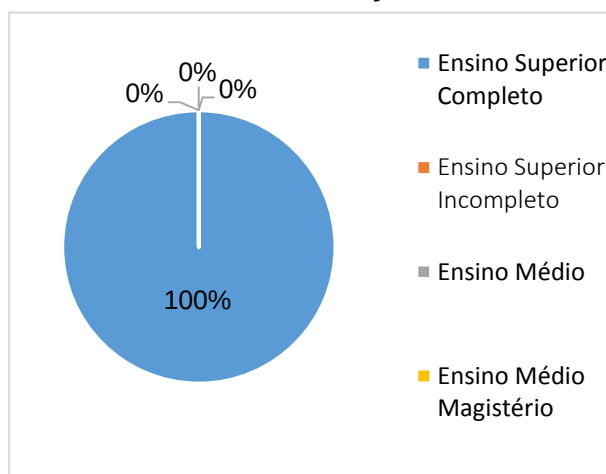
Vale ressaltar que a renda aqui apresentada foi indicada pelo sujeitos participantes da pesquisa, levando-nos a inferir que a “desvalorização” social da profissão docente foi construída ao longo dos anos, seja pela constituição histórica das desigualdades de cor/raça e gênero no país, seja pela ingerência da maioria dos governos do país e do estado. Essa desvalorização – que expressa a condição socialmente desprivilegiada da profissão – gera, dentre outros problemas, a falta de profissionais interessados em se tornarem professores e o abandono da profissão por outro, assim como bem explicitam Gatti e Barreto (2009):

Salários pouco atraentes [...] e planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência interferem nas escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão professor. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 256).

Assim, a profissão de professor no Brasil, e também no estado do Tocantins, segue em processo lento de valorização, especialmente quanto à renda dos profissionais que atuam nas salas de aula do Ensino Médio, como verificamos nos dados coletados (gráfico 7).

Ao indagarmos acerca da formação dos docentes participantes da pesquisa, identificamos que os profissionais apresentam a formação mínima exigida a partir da LDB, Lei nº 9.394/1996, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 8 – Formação inicial



Fonte: **Dados da pesquisa**

Ora, quando se associa a renda à formação inicial no estado do Tocantins, surge uma contradição. Afinal, 100% desses docentes apresentam o ensino superior, o que representa um avanço significativo do ponto de vista da formação inicial. No entanto, a contradição aparece ao passo que todos os professores da Rede Estadual possuem formação em nível superior, mas não recebem salários compatíveis com tal formação. Essa desvalorização salarial dos professores em relação a outros profissionais de igual formação é sem dúvida um indicador do quanto se desvaloriza a educação no país e no estado do Tocantins. Contribui para essa desvalorização docente o fato de parte significativa dos professores do estado de Tocantins, 69% conforme gráfico 9, estar submetida ao regime temporário de trabalho, em desrespeito à própria legislação vigente e ao trabalhador que tem o direito de exercer sua profissão em regime efetivo.

A formação inicial do professor do Ensino Médio, no decorrer da história do nosso país, recebeu pouco destaque preocupação, principalmente nas políticas educacionais. A abertura maior para o debate ocorreu somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996. Nessa lei, a previsão legal de uma formação docente sólida ocorreu muito em virtude da demanda para atendimento à educação básica, tal qual se pode observar no texto original, e já alterado, do Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Compreende-se que a formação inicial para a entrada na carreira docente é fundamental em qualquer etapa da educação básica. Contudo, a formação do professor do Ensino Médio precisa de uma orientação à parte, devido às especificidades das áreas do conhecimento, que são abordadas de forma sistemática. O fato de todos os professores possuírem a graduação é um avanço significativo no estado, porém a formação do professor não se esgota no curso de licenciatura. Antes, há a necessidade de articulação entre a formação inicial e a continuada.

Para a compreensão da realidade na totalidade, faz-se necessário conhecer algumas características dos sujeitos da pesquisa. Porquanto a relação trabalho-

educação se apresenta como uma categoria que traz uma apreensão, de forma concreta, do conhecimento proposto, a análise dos dados a seguir se opera com base nessa categoria.

3.4.2 Relação trabalho-educação

Para analisar os dados a seguir, apresentamos o entendimento da relação trabalho-educação apresentada por Saviani (2007, p. 152): “trabalho e educação são atividades especificamente humanas”. Dessa forma, essas atividades podem ser entendidas na perspectiva de igualdade entre os homens. No entanto, historicamente essas atividades não são compreendidas assim ao longo do processo, o que exige uma configuração da formação de um novo modelo de trabalhador e de homem, como afirma Neves (2000).

Nesse sentido, interessa-nos sobretudo compreender como as relações de trabalho são construídas com esses sujeitos que atuam na educação. Da mesma forma, convém identificar se a formação educacional interfere nessa relação. Para tal construção, inicialmente perguntamos aos professores o curso de graduação que possuem. As respostas são apresentadas a seguir:

Tabela 9 – Curso

CURSOS	QUANTIDADE	%
Letras	23	35%
Matemática	11	17%
Geografia	6	9%
História	5	8%
Física	4	6%
Química	2	3%
Educação Física	4	6%
Biologia	5	8%
Pedagogia	2	3%
Normal Superior	2	3%
Filosofia	1	2%

Fonte: **Dados da pesquisa**

A Tabela 9 indica que a maior parte dos professores possui Licenciatura em Letras, seguida da Licenciatura em Matemática. Esse dado revela, ao nosso entendimento, que há um déficit de professores de outras áreas do conhecimento. Tal interpretação se referenda com os dados que se apresentam posteriormente na tabela 10.

Assim, ao cruzarmos a formação dos professores com a matriz curricular do Ensino Médio, constatamos que a falta de professores com formação específica nas diferentes licenciaturas acaba por provocar uma atuação não desejável dos docentes, uma vez que a modulação não se realiza a partir da área de formação e sim da demanda de docente para atendimento da matriz curricular.

A pesquisa demonstrou a diversidade de disciplinas lecionadas pelos docentes, como podemos observar a seguir:

Tabela 10 – Disciplina que leciona

Graduação	Disciplina(s)
Letras	Português, Inglês, Sociologia, Filosofia, Arte, História, Ensino Religioso, Espanhol, Educação Física, Ciências
Matemática	Matemática, Química, Física, Ciências, História, Sociologia, Ensino Religioso
Geografia	Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Arte, Ensino Religioso
História	História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Arte, Química, Matemática, Inglês
Física	Física, Química, Matemática, Biologia, Ciências, Ensino Religioso, Arte, Educação Física
Química	Química, Matemática, Biologia, Ciências, História
Educação Física	Educação Física, Ciências, Arte, Filosofia, Sociologia, Ensino Religioso
Biologia	Ciências, Biologia, Educação Física
Pedagogia	Ciências, Arte, Sociologia, Ensino Religioso, História, Matemática, Biologia
Normal Superior	Matemática, Libras
Filosofia	Filosofia, Sociologia

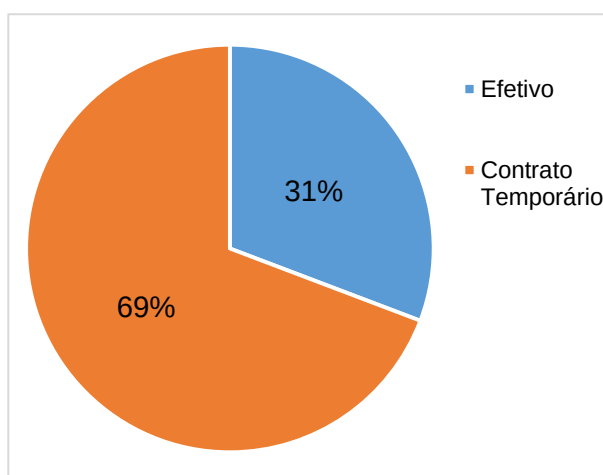
Fonte: **Dados da pesquisa**

Analisando a Tabela 10, percebe-se que a formação inicial do professor não é solicitada como requisito necessário para a docência nas turmas de Ensino Médio no estado do Tocantins. Isso sugere a falta de docentes formados em determinadas áreas do conhecimento. Certamente, o resultado dessa postura empregada na modulação aparece no desenvolvimento da prática dos sujeitos entrevistados, que atuam em disciplinas distintas da sua formação. Esse é um dos aspectos que precisam ser repensados tanto na elaboração das políticas públicas de formação continuada de professores quanto nas políticas de estruturação do trabalho docente.

Esse resultado também aponta uma necessidade de pesquisas que tenham como objeto o processo ensino-aprendizagem, uma vez que questões como a qualidade das aulas, as metodologias utilizadas, o domínio dos conteúdos, entre outras, merecem uma reflexão cuidadosa. Porém, ressalta-se que, por não se tratarem do objeto desta dissertação, não os discutimos com o aprofundamento necessário em nossas análises.

Além da já constatada falta de profissionais das diferentes áreas do conhecimento, torna-se importante identificarmos em qual regime de trabalho se encontram os professores nas escolas pesquisadas. Assim, observemos os dados apresentados no gráfico a seguir:

Gráfico 9 – Regime de contrato de trabalho



Fonte: **Dados da pesquisa**

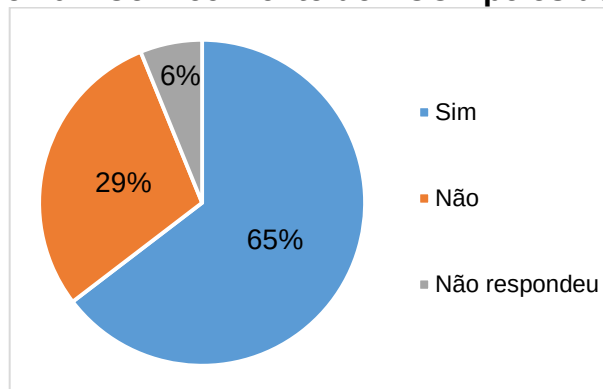
Percebemos que 69% dos docentes entrevistados têm contratos temporários, enquanto apenas 31% são efetivos, demonstrando que a maioria dos professores não passou por um concurso público. Essa prática de contratação dos docentes contradiz o art. 67 da LDB, Lei nº 9.394/1996, como também a Lei nº 2.859/2014, que dispõe sobre o PCCR do próprio estado do Tocantins, em seu art. 2º. Os dispositivos legais, que apontam a necessidade de concurso público, buscam combater as práticas de indicação e apadrinhamento por políticos que procuram construir uma base de apoio eleitoral, valendo-se de empregos no serviço público, inclusive em escolas.

Esse dado alarmante também revela a precarização do trabalho docente, uma vez que os professores contratados temporariamente não têm seus salários reajustados, tampouco se valem dos benefícios conquistados a duras penas pela categoria. A formação continuada para esses professores não reflete em melhorias salariais, o que de certa forma aponta a maior contradição das políticas públicas de valorização docente no estado. Dessa maneira, o PCCR se configura em letra morta para 69% dos professores, o que reflete nos resultados da educação para esse nível de ensino.

Nessa perspectiva, analisamos que atualmente nas escolas estaduais pesquisadas ocorre um processo de precarização nesse setor público e também na efetivação da política de valorização. Como se pode verificar nos dados apresentados anteriormente, as diferenças de regime de trabalho atenuadas pelo descumprimento de normas legais, como a LDB e o PCCR do próprio estado de Tocantins, tendem a sustentar a desvalorização docente e a reforçar a desigualdade salarial entre os dois regimes de trabalho (efetivo e contrato temporário).

Interligando o regime de trabalho encontrado no cenário das escolas pesquisadas ao conhecimento do PCCR dos profissionais da educação no estado do Tocantins, verificamos que apesar de um bom índice de professores conhecerem esse documento, 29% não o conhecem e 6% não responderam. O desconhecimento de um documento que trata das políticas públicas de valorização docente é impróprio pelo que se espera de professores com consciência crítica e capacidade de reivindicar melhorias nas relações de trabalho.

Gráfico 10 – Conhecimento do PCCR pelos docentes



Fonte: **Dados da pesquisa**

O percentual de 35% que não conhecem e/ou não responderam corresponde, portanto, a um índice elevado que ignora a importância de se conhecer os próprios direitos e, assim, reivindicá-los, especialmente no que concerne ao cumprimento da Lei que trata da obrigatoriedade da realização de concursos públicos para o provimento das vagas nas instituições de ensino.

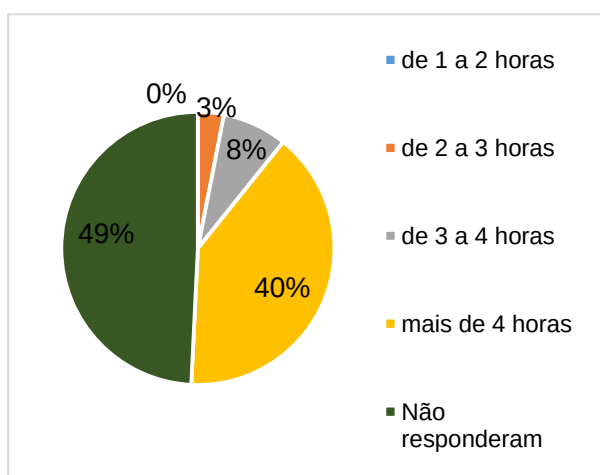
O elevado índice de profissionais que possuem o regime de contrato temporário de trabalho se explica em parte pelo desconhecimento um tanto elevado de documentos importantes, como o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração (PCCR) e o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Esses documentos, norteadores para o processo de implantação de uma efetiva política de valorização,

representam a possibilidade de estabelecimento de uma política de valorização do magistério, que, dentre outras coisas, contemple uma condição salarial mais digna e condizente com o trabalho docente e uma melhor formação continuada.

Destaca-se, porém, apesar de as normas legais apontarem importantes passos, a concretização de uma educação de maior qualidade persiste como um desafio para os docentes, para a população do estado de Tocantins e para o governo estadual.

Conhecendo de uma forma mais completa a configuração da relação trabalho e educação nas escolas pesquisadas, verificou-se a quantidade de horas destinadas para a formação continuada, que é nosso objeto de estudo. Os dados apresentam uma peculiaridade, como podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 11 – Horas destinadas para a formação continuada

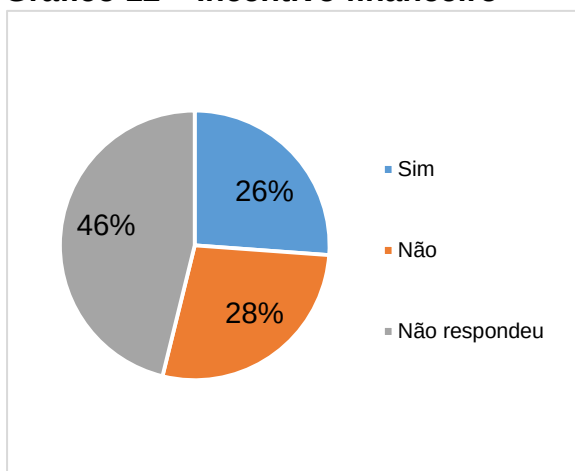


Fonte: **Dados da pesquisa**

O que nos chama à atenção na análise desse dado específico é o índice de docentes que não respondeu quantas horas destinam à formação, 49%. Tal índice nos leva a questionar como ocorrem os processos de formação continuada na realidade. Percebe-se que 40% dos sujeitos destinam mais de 4 horas para a sua formação; 8%, de 3 a 4 horas; e 3%, entre 2 e 3 horas. A questão do tempo é um dos pontos negativos levantados pelos sujeitos nas formações realizadas pela SEDUC. Segundo afirma Pimenta (2007, p. 28), “o professor necessita tempo para organização e produção coletiva, necessita tempo para sistematização de seus saberes, necessita tempo para a reflexão na ação, sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação”. Assim, as formações continuadas devem sempre prever tempos para o desenvolvimento real do processo de reflexão e de ação dos docentes.

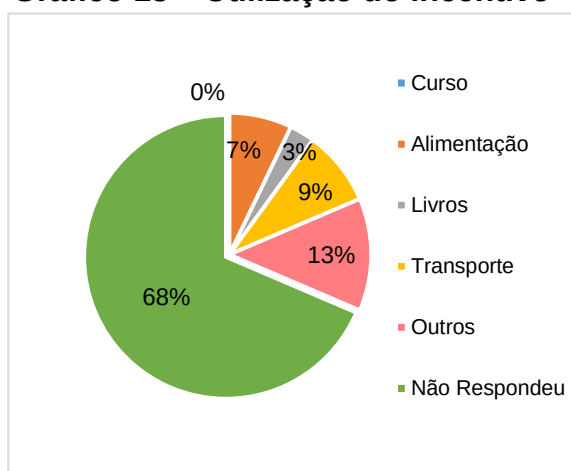
Partindo para as questões financeiras e materiais das formações realizadas nas instituições, os professores foram questionados se receberam ou recebem algum tipo de incentivo financeiro, conforme representado no gráfico 12, e qual a utilização desse incentivo, cujos dados estão presentes no gráfico 13:

Gráfico 12 – Incentivo financeiro



Fonte: **Dados da pesquisa**

Gráfico 13 – Utilização do incentivo



Fonte: **Dados da pesquisa**

A resposta que mais se destacou nas duas questões foi a alternativa que diz: *não responderam*. Os percentuais de professores que deixaram de responder a essas duas perguntas (46%; 68%) nos levam a questionar o porquê da abstenção dos professores nas duas questões. Essa postura por parte dos sujeitos pesquisados nos leva a perguntar ainda se a falta de participação está ligada na relação de trabalho exercida por eles ou se a questão não foi bem entendida. No entanto, como esse silêncio do professor foi recorrente na pesquisa, entendemos ser esse um questionamento que abre caminho para ser respondido em estudos futuros.

Continuando a análise das respostas sobre o recebimento do incentivo, 26% afirmam que recebem/receberam incentivo nas formações; e 28% afirmam que não recebem/receberam nenhum tipo de incentivo. Quanto à utilização do incentivo recebido, 16% fazem uso para transporte e alimentação e apenas 3% dos respondentes o empregam em livros, para uma melhoria do saber. Essa afirmação é preocupante principalmente se refletirmos, conforme advoga Nóvoa (2002, p. 39), que a “formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios”, na perspectiva de construção de uma identidade profissional própria e sólida.

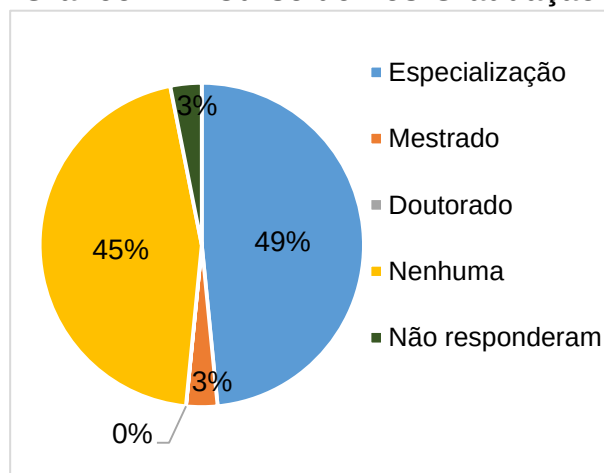
Esse processo de formação continuada será analisado na visão dos sujeitos da pesquisa e na concepção teórica claramente no próximo tópico.

3.4.3 Formação continuada

A compreensão dessa categoria de análise está intrinsecamente ligada à apresentação de alguns conceitos empregados com vistas a um aprofundamento da realidade da formação desenvolvida no estado do Tocantins. Iniciamos as análises sob o mesmo entendimento de Garcia (1992, p. 54), para quem “quando falamos de formação de professores estamos assumindo determinadas posições (epistemológicas, ideológicas, culturais)”.

Compreendemos a importância da ampliação do saber docente por meio dos cursos de pós-graduação. Nesse sentido, questionamos qual curso os professores possuem:

Gráfico 14 – Curso de Pós-Graduação



Fonte: **Dados da pesquisa**

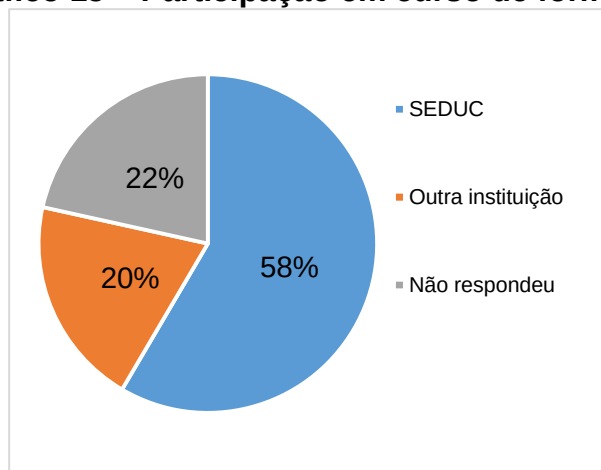
Verifica-se que 3% tem mestrado, 49% especialização e 45% nenhuma especialização, dado esse que nos leva a refletir em relação ao investindo na formação dos docentes. Por outro lado, esses dados evidenciam que, sendo a maioria dos professores contratados temporariamente, a formação continuada em cursos de pós-graduação, *lato sensu* ou *stricto sensu*, não é atrativa. A relação da formação continuada com a melhoria salarial torna-se clara ao analisarmos os dados.

Esses primeiros dados nos permitem iniciar a discussão sobre as políticas públicas de formação continuada dos professores do Ensino Médio. Aliás, dado o momento atual, em que sofremos tantas mudanças na Educação Básica no Brasil e no estado do Tocantins, essa discussão exige aprofundamento.

Segundo Dourado (2015), a formação do professor tem se situado em arena de disputas de concepções, dinâmicas, políticas e currículos, principalmente no que concerne à formação continuada de professores, contextualizando, assim, a necessidade de elaboração e aplicação de políticas públicas voltadas para tal finalidade. Portanto, na área da formação continuada, deve-se considerar um estudo real das demandas e necessidades para uma oferta, por meio de atividades formativas distintas, incluindo atividades e cursos “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” (DOURADO, 2015, p. 313).

A oferta de cursos de formação continuada no estado do Tocantins é um aspecto que ainda exige avanços das políticas públicas específicas elaboradas pelo governo do estado. No universo estudado, percebemos que 58% dos participantes da pesquisa já tiveram acesso a cursos de formação continuada ofertados pela SEDUC, conforme demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 15 – Participação em curso de formação



Fonte: **Dados da pesquisa**

Outro aspecto levantado foi se esses docentes estão participando de formações em outras instituições, ao que 20% indicam que buscam outras instituições ou a própria escola para a ampliação dos conhecimentos. Observamos

que o tipo predominante de formação continuada que esses professores realizam não é *stricto sensu* (mestrado e doutorado), conforme apresenta tabela a seguir:

Tabela 11 – Qual instituição e tipo de formação

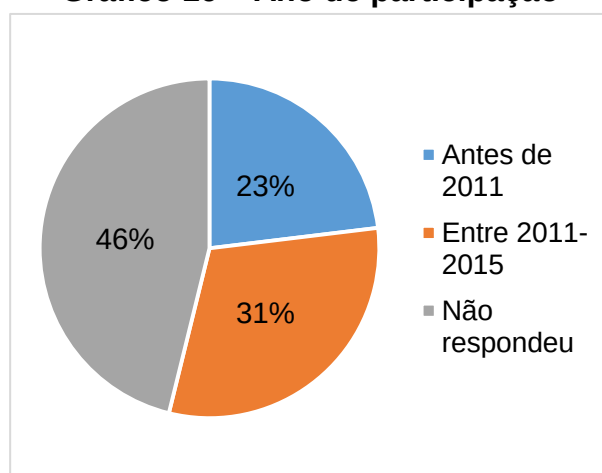
Instituição	Tipo de Formação
UFT	Pacto do Ensino Médio, Simpósios
CESGRANRIO	Não identificou
MEC	Pacto do Ensino Médio e Formulação do Currículo
ISETP	Educação Infantil
ESCOLA	Elaboração das ações do Plano de ações e estrutura curricular; Indicadores das avaliações externas e ações do PPP

Fonte: **Dados da pesquisa**

No desvelamento do desenvolvimento dessas políticas de formação, além de conhecer as instituições estão presentes no processo formativo do professor, necessitamos conhecer quando se deu essa formação continuada. Para tal, os docentes pesquisados registraram o ano em que fizeram o(s) curso(s), trazendo ao nosso conhecimento outro dado fundamental para a construção de um caminho acerca das formações realizadas.

Assim, perguntamos aos professores que fizeram formação continuada pela SEDUC em qual data ocorreu essa formação. Interessou-nos essa informação, uma vez que nosso recorte temporal foi entre os anos de 2011- 2015. Mais uma vez um percentual alto de professores não respondeu à questão, comprometendo em parte nossa análise. O gráfico 16 traz o resultado:

Gráfico 16 – Ano de participação



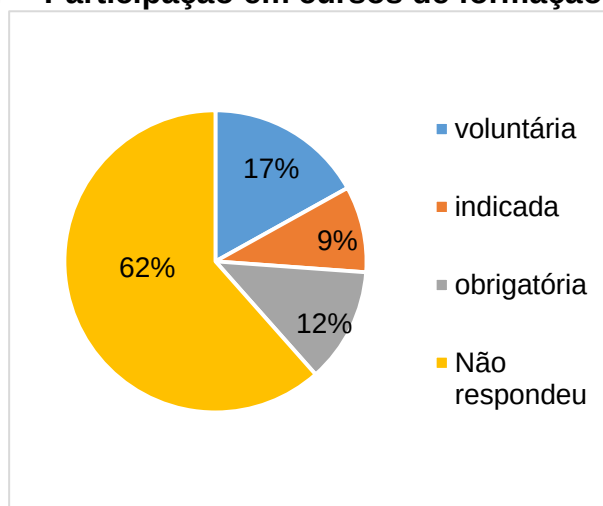
Fonte: **Dados da pesquisa**

Vimos no Gráfico 15 que 58% dos professores fizeram formação continuada pela SEDUC, desses 31% realizaram formação continuada entre os anos 2011 e 2015, conforme o Gráfico 16. Anterior a essa data vimos que 23% receberam cursos de formação continuada. Porém, um percentual alto, 46%, não nos informou se a formação recebida foi antes ou depois de 2015. O que a pesquisa evidenciou é que 31% participaram entre os anos de 2011-2015, dado este que vem configurar uma baixa participação recente dos docentes em formações continuadas. Isso gera uma preocupação sobre a configuração dessas políticas voltadas à formação no estado de Tocantins.

Novamente podemos notar que nos dados apresentados nos gráficos 17, 18 e 19, a seguir, mesmo com questões diferentes, a resposta predominante foi “não respondeu”. Com isso podemos questionar sobre o que explica essa falta de resposta dos professores do Ensino Médio. Levantaremos esse aspecto como reflexão em nossas considerações finais.

Detemo-nos em compreender os últimos dados apresentados nos gráficos a seguir:

Gráfico 17 – Participação em cursos de formação continuada



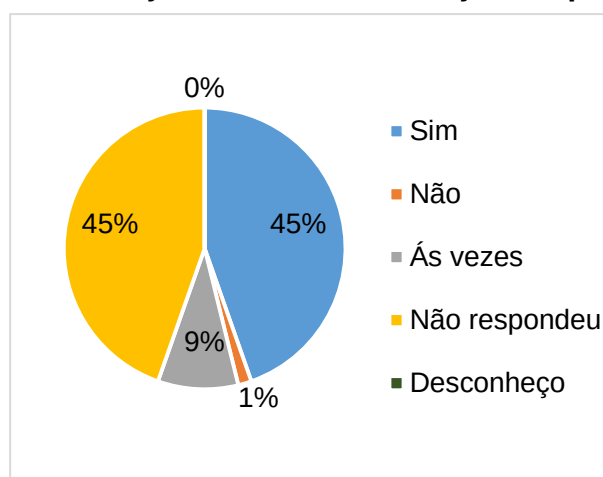
Fonte: Dados da pesquisa

No gráfico 17, a participação dos docentes em formação continuada revelou que 17% participaram de forma voluntária, 12% obrigatória e 9% indicada. Entendemos que a participação deve partir do próprio docente e assim ocorrer um aproveitamento do trabalho desenvolvido no momento de formação. A indicação maior de participação voluntária em cursos de formação traz também uma nova

visão sobre a contribuição teórica da formação no processo educativo. A teoria é uma nova possibilidade de reflexão do conhecimento e também serve para desenvolver uma análise da própria prática. Se não houver uma formação teórica sólida, fica difícil entender a profissão, a escola e próprio conhecimento social existente.

Nesse sentido, os professores foram questionados se houve contribuição teórica da formação continuada no processo educativo. As respostas seguem representadas no gráfico a seguir:

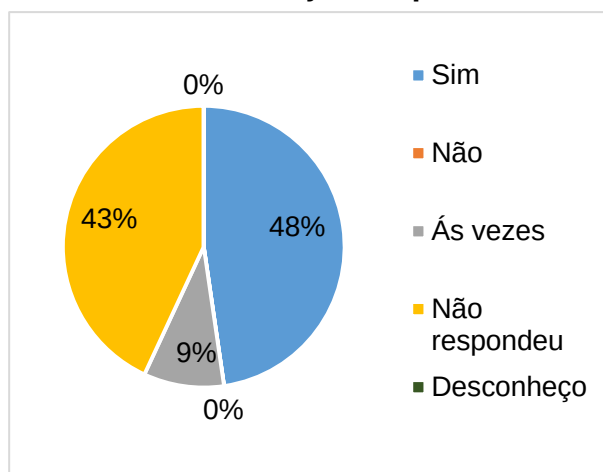
Gráfico 18 – Contribuição teórica da formação no processo educativo



Fonte: **Dados da pesquisa**

Conforme os participantes da pesquisa, 45% concordam que houve contribuição teórica da formação no processo educativo, 9% que às vezes a formação contribui e apenas 1% assinalou que não houve contribuição. Entretanto, 45% optaram pela não participação, deixando uma incógnita na questão da percepção dos sujeitos quanto à contribuição desses cursos de formação no processo educativo.

Questionados se os cursos de formação contribuíram/contribuem na prática docente, os professores responderam conforme apresentamos no a seguir:

Gráfico 19 – Contribuição na prática docente

Fonte: **Dados da pesquisa**

Segundo a opinião dos entrevistados, 48% afirmam que as formações contribuem com a prática docente, 9% dizem que às vezes e 43% preferiram não responder ao questionamento. Não restam dúvidas que esse alto índice de “abstenção” influencia a nossa análise porque, ao não responderem, os sujeitos deixam uma lacuna para uma análise mais complexa, o que compromete uma melhor contribuição na melhoria do processo de formação. Contudo, mesmo assim, o índice expressivo de 48% dos participantes que atestaram a contribuição é indicador de que o processo de formação continuada de fato auxilia o professor na reflexão da sua prática.

Os docentes pesquisados apontaram os aspectos positivos proporcionados pelos cursos de formação continuada da SEDUC, dos quais se sobressaem: a melhoria da prática docente, a interação e socialização das experiências dos professores e o aprofundamento dos conhecimentos. Ao apresentarem os aspectos negativos, apontaram que os cursos são fundamentalmente teóricos, ao que alcançariam maior êxito se fossem trabalhadas a teoria e a prática em conjunto. Classificaram, ainda, como aspectos negativos: a metodologia utilizada nos cursos, a falta de tempo na realização da formação e o baixo investimento material e financeiro, que comprometem a efetividade das formações na sua realidade e dentro do contexto das escolas.

Ao serem questionados sobre o que pode melhorar na política de formação continuada da SEDUC de Tocantins, os professores apontaram eventuais contribuições para a melhoria dessas formações continuadas. Dentre as sugestões mais citadas, elencamos as seguintes:

- Promover formações divididas por áreas do conhecimento;
- Mais cursos de formação continuada;
- Ampliação do tempo para a realização das formações;
- Cursos com metodologias diferenciadas;
- Reconhecimento da formação como especialização;

É importante conhecer a opinião e as necessidades dos professores na elaboração das políticas de formação continuada, pois estas devem considerar a realidade vivenciada pelos docentes, como destaca Imbernón (2010):

No momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas. Somente quando os professores constatarem que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças que a prática oferece repercutirão na aprendizagem de seus alunos, mudarão suas crenças e atitudes de maneira significativa [...] É quando a formação será vista como um benefício individual e coletivo, e não uma 'agressão' externa ou uma atividade supérflua. (IMBERNÓN, 2010, p. 32).

Assim, as formações continuadas de professores serão reconhecidas verdadeiramente como um dos pilares de valorização docente pelos próprios sujeitos envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem, como também pela sociedade em geral.

Para um melhor entendimento da percepção dos professores do Ensino Médio sobre o modelo de formação apresentado no Tocantins, perguntamos aos professores qual a contribuição desse modelo na sua vida profissional. Como o respondente poderia assinalar mais de uma opção, optamos em não apresentar a tabela síntese (que se encontra em anexo), e, sim, apontar os resultados.

Segundo os sujeitos entrevistados, 15% afirmaram que a formação continuada promove um trabalho colaborativo entre os professores, mudanças na prática educativa, gera discussões sobre a realidade educacional e um aprofundamento de conhecimentos. Para 12% a formação continuada colabora com a sua formação geral e 9% assinalaram que contribui para o desenvolvimento de sua capacidade crítica.

Novamente um alto percentual não respondeu. Foram 44% dos participantes que não indicaram alternativa alguma das apresentadas no questionário. Ressaltamos que essa ausência ou silêncio do professor nos preocupa, e de certa forma aponta a necessidade de uma investigação mais aprofundada posteriormente.

No intuito de construir um conhecimento mais completo dos sujeitos pesquisados, buscamos sua compreensão acerca dos conceitos de formação continuada. Apresentamos adiante algumas opiniões pelos sujeitos questionados na pesquisa sobre a sua concepção/conceito de formação continuada.

Percebemos pela escrita de muitos professores que o conceito de formação continuada não está bem definido, ou, melhor dizendo, não condiz com a fundamentação teórica trabalhada neste estudo. A superficialidade das respostas podem refletir a falta de formação continuada ou ainda a forma como essa formação está ocorrendo na Rede.

Ressalta-se que a concepção/conceito de formação continuada não pode ser pensada de forma única, assim como não deve ser entendida como uma receita pronta e acabada. Nessa perspectiva, apresentamos a seguir as falas de alguns docentes sobre os seus entendimentos e que ilustram a multiplicidade de concepções acerca da formação continuada:

“É o processo pelo qual o professor dá continuidade aos estudos de sua área de atuação, visando a um contínuo aprimoramento das práticas pedagógicas (P1)”.

“É aprimorar os conhecimentos que já trabalhamos em sala de aula, focando nas necessidades, para assim termos um melhor resultado do nosso trabalho (P5)”.

“A formação é o momento de adquirir, aprofundar e desenvolver novos conhecimentos, onde podemos promover a interação entre teoria e prática (P6)”.

Para analisar a visão apresentada pelos professores acima, podemos tomar como aporte teórico Freire (1998), que defende: “[...] é refletindo sobre a prática que aprendemos a pensar e praticar melhor” (FREIRE, 1998, p. 105). Ressalta-se, entretanto, que o valor da prática é o mesmo que se pode atribuir à teoria, pois entendemos que assim ocorre uma dialeticidade entre a teoria e a prática de um professor. Ainda segundo Freire (1998), “[...] é desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz do conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos” (FREIRE, 1998, p. 105).

Por sua vez, Brzezinski (2008) corrobora com essas perspectivas sobre a formação do professor, em que é necessário o entendimento de que a formação do professor é uma prática pedagógica na qual se articulam teoria e prática.

Assim, chama-nos à atenção o número expressivo de professores que entendem a formação continuada como um momento de melhoria da sua prática, sem estabelecer correlação entre a teoria e a prática.

Na perspectiva da formação continuada como uma reflexão da identidade profissional dos docentes, para Libâneo (2005) é essencial questionar qual base de reflexão o professor utiliza para modificar a sua prática, pois para o autor apenas a “reflexão sobre a prática não resolve tudo [...]. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a [...] melhorar a capacidade reflexiva sobre o quê e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76)”.

As concepções apresentadas por alguns docentes dão conta de aspectos da reflexão para além da prática:

“Estudos que melhora a prática docente e seu conhecimento profissional, um processo de reflexão sobre a identidade profissional (P2)”.

“É o aperfeiçoamento da prática docente e uma reflexão sobre o seu conhecimento profissional (P3)”.

Assim, percebe-se que refletir sobre a formação continuada é, antes de tudo, promover a valorização docente, porquanto confirma que o estudo teórico aliado à pesquisa é essencial, no sentido de que esses instrumentos oferecem aos professores condições de analisar criticamente os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, nos quais desempenham suas atividades docentes. Assim, podem intervir na realidade e transformá-la.

A formação é reconhecida por alguns docentes como um momento de troca de experiências, como demonstram as falas de alguns sujeitos entrevistados:

“É um processo de toda a vida, criando possibilidade de aprender e ensinar, ou seja, troca de experiências entre os profissionais (P4)”.

“São trabalhos voltados para que o educador possa aprofundar seus conhecimentos e compartilhar experiências com outros profissionais da área (P7)”.

“Como o nome sugere, seria um aperfeiçoamento no contexto educacional para aqueles que buscam ensinar/aprender de maneira singela e atentos à realidade educacional que enfrentamos atualmente, mostrando-se adepto a temas interdisciplinares (P8)”.

“Novos conhecimentos, crescimento profissional, troca de experiências, descontração entre colegas, funciona com um intercâmbio (P9)”.

Observa-se nas falas dos professores que uma das características que eles destacam como importante nas formações continuadas são as trocas de

experiências e sugestões, refletindo sobre as contribuições do processo de aprendizagem vivenciadas por cada um.

Esses dados, por si sós, evidenciam a necessidade de uma renovação na elaboração das políticas públicas de formação continuada de professores, principalmente do Ensino Médio, que carecem de uma melhor atenção.

O estado do Tocantins ainda está configurado a um sistema de formação para o Ensino Médio ligado às ações do governo federal. As políticas de valorização profissional precisam contemplar também o investimento em concurso público para professores. Seja para suprir a falta de profissionais de disciplinas específicas, seja para que todos os docentes possam ter acesso às conquistas consagradas no PCCR do estado, que até o presente momento atende apenas aos professores efetivos, que representam tão somente 31% dos sujeitos participantes desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Definidas as Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e seus desdobramentos, com um recorte voltado ao Ensino Médio do estado do Tocantins como objeto de pesquisa, este trabalho teve como objetivo geral conhecer e interpretar as políticas de formação continuada dos professores no estado do Tocantins, no período de 2011 a 2015, para desvelar as intenções subjacentes nos Programas oficiais. Para essa tarefa, adotou-se como ponto de partida entender a legislação, sua aplicação na realidade educacional pesquisada e sua contribuição na valorização docente na rede pública estadual do Tocantins.

Serviram como questões norteadoras: Qual a concepção de formação continuada que fundamenta as políticas públicas no período estudado? Como se constituíram, do ponto de vista histórico, as políticas de formação continuada dos professores da rede pública? Qual a percepção dos professores em relação aos cursos de formação continuada?

Partindo dessas questões, emergiu o problema da pesquisa: Como se dá a política de formação continuada dos professores do Ensino Médio no estado do Tocantins e quais os desdobramentos dessa política na valorização do professor?

Para responder à nossa problemática, construímos um percurso teórico e empírico iniciado no capítulo 1. Nosso estudo se baseou em um entendimento da ideologia, compreendendo as contradições e as influências desse conceito na construção do Estado. Buscamos entender a visão liberal de Estado; a crítica marxista ao conceito de Estado burguês; as contribuições de Gramsci (2006), que avançaram na discussão do conceito de Estado; e as novas tendências de organização do modelo de Estado, contempladas no neoliberalismo. Tratamos das políticas públicas para a educação, sejam elas políticas de Estado ou de governo, pois, conforme afirma Santos (2012):

[...] política de governo refere-se a um plano, um programa ou uma ação desenvolvida para vigorar durante um período de um mandato governamental, uma política de Estado alude a um plano, uma ação ou um programa educacional com objetivos de longo prazo elaborado de modo a durar por um período de tempo que vai além do exercício político de determinado partido (ou representante deste) à frente de uma entidade do Estado (em nível municipal, estadual ou federal). (SANTOS, 2012, p. 8).

A partir da análise das contradições, podemos afirmar que as ações executadas das políticas de formação de professores muitas vezes não são coerentes com os princípios apresentados nos documentos que defendem a reflexão e a elaboração com participação do professor. Concordamos com Torres (1998) quando afirma que é fundamental a participação ativa dos professores na elaboração das políticas públicas referentes aos programas dos cursos de formação continuada, não só como destinatários, mas também como protagonistas portadores de saberes e experiências essenciais para o diagnóstico, o desenvolvimento e a avaliação dessas propostas.

Interligando as discussões e buscando a compreensão das políticas públicas de formação continuada de professores, apresentamos no capítulo 2 como está posto o Ensino Médio, com base na LDB nº 9.394/96 e também no Plano Nacional de Educação. Sabe-se que o longo percurso de debates para a aprovação do PNE 2014-2024 resultou em avanços de alguns pontos importantes para a educação pública, particularmente com Metas desafiadoras em relação ao Ensino Médio e formação dos professores. No estudo da legislação que materializa as políticas públicas, pudemos tratar desde o nosso tema de estudo – a formação dos professores (inicial e continuada) – até o Projeto Político do estado de Tocantins, que por sua vez se atrela ao Projeto Nacional. As contradições ficaram evidenciadas ao observamos o contraste entre o que está posto no arcabouço legal e o que se efetiva na prática em relação ao processo de formação continuada no Tocantins, rede estadual.

Assim, entendemos que as propostas das políticas de formação continuada do professor – implementadas no Brasil e também no estado do Tocantins – ainda não promovem a qualificação profissional suficiente para atender às demandas, nem formam os professores com conhecimentos teóricos capazes de entender e analisar a prática e o contexto social. Abre-se, dessa forma, um caminho para um estudo posterior do reflexo dessas políticas na prática docente e os resultados disso no processo de ensino-aprendizagem do Ensino Médio, nos âmbitos nacional e estadual.

Destacamos, ainda, que não basta ao professor reconhecer os avanços e recuos que a formação contínua traz à sua profissão, é preciso ter condições apropriadas para desenvolvê-la. Dessa maneira, cabe às instâncias governamentais

desenvolver projetos educacionais que atendam às necessidades básicas e reais dos professores e respeitá-los como profissionais da educação.

No intuito de assegurar a concretização dos nossos objetivos, realizamos a pesquisa empírica. O universo da nossa pesquisa atendeu às nossas expectativas, pois foi possível uma amostra que representa 13,5% dos professores que atuam no Ensino Médio na Região Norte do estado do Tocantins. A participação dos docentes na pesquisa obteve um percentual de 70% quando consideradas as dez instituições visitadas, o que demonstrou uma abertura importante para a discussão sobre as políticas de formação, não obstante o silenciamento de muitos docentes em questões importantes da pesquisa.

Os docentes pesquisados normalmente possuem idade superior a 26 anos. Entre 26 e 40 anos de idade, o percentual é de 45%. Nas pontas, ou seja, até 25 anos e acima de 50 anos, o percentual é de 53%. Esse perfil etário dos professores demonstra que temos um contraste: professores jovens, que estão iniciando suas trajetórias profissionais; e professores com maior idade, inferindo uma maior experiência profissional. Outro dado relevante é que 70% desses sujeitos que atuam nas salas de aulas no estado são do gênero feminino. Assim, percebemos que a presença majoritária feminina na Educação Infantil se confirma também no Ensino Médio.

A valorização docente deve se iniciar por uma remuneração digna para os docentes. Em nosso estudo, indagamos os sujeitos sobre a sua renda e 86% declararam receber entre 2 a 4 salários mínimos. Considerando o valor do salário mínimo na data da pesquisa, a renda da maioria dos pesquisados varia entre R\$ 1.760,00 e R\$ 3.520,00. Apenas 11% dos entrevistados declararam obter uma renda entre 5 a 7 salários mínimos, em valores que variam de R\$ 4.400,00 a R\$ 6.160,00. Podemos perceber, assim, a baixa remuneração dos docentes na rede estadual de ensino no estado do Tocantins, bem como a variação desses valores.

No entanto, o que ressalta nos dados referentes à remuneração é a diferenciação dos valores recebidos pelos contratos temporários e pelos efetivos, que exercem a mesma função com idêntica carga horária nas escolas estaduais. Quanto à situação de trabalho desses profissionais, os resultados apontaram que 69% dos docentes entrevistados são contratos temporários, enquanto apenas 31% são efetivos, demonstrando que a maioria dos professores não passou por um concurso público, fato esse que contraria o Art. 67 da LDB, Lei nº 9.394/1996, como

também a Lei nº 2.859/2014, que dispõe sobre o PCCR do Tocantins. É necessário, portanto, que ocorra uma revisão no PCCR do estado, no qual sejam inseridos mecanismos que obriguem os governos a realizarem periodicamente concursos públicos e a convocarem os aprovados para iniciar exercício. Tais medidas suprimiriam, assim, tanto o déficit existente de professores efetivos quanto resolveriam o problema apresentado na tabela 10, em que os docentes estão desenvolvendo sua função em áreas de formação distintas daquela em que são formados. Esse problema na atuação dos professores do Ensino Médio no estado do Tocantins não se configura como algo localizado apenas nessa federação, mas um problema presente em algumas outras unidades federativas. O certo é que precisa ser refletido e solucionado de forma emergencial a partir da reelaboração de políticas públicas de formação e da realização de concursos públicos constantes.

Esses dados alarmantes também revelam a precarização do trabalho docente, uma vez que os professores com contratos temporários não têm seus salários reajustados, tampouco se valem dos benefícios conquistados a duras penas pela categoria. A formação continuada para esses professores não reflete em melhorias salariais, o que de certa forma aponta enorme contradição das políticas públicas de valorização docente no estado. Além disso, esse alto índice de contratos temporários leva o PCCR a se configurar como letra morta para 69% dos professores, o que certamente reflete nos resultados da educação para esse nível de ensino.

Percebemos, dessa forma, que a relação de trabalho existente no estado do Tocantins é um ponto negativo na formulação de políticas públicas de formação continuada e também de valorização docente. Isso ocorre porque o professor que trabalha como contrato temporário não se enxerga como parte integrante da rede, ou seja, não ocorre uma integração com os objetivos e princípios existentes. Gera um efeito contraditório, isso porque o Tocantins está entre os estados que pagam os melhores salários docentes e têm um PCCR que valoriza os profissionais, mas tal política é para poucos, e não para todos como prevê a legislação.

Assim, não apenas a existência, mas também o cumprimento de um PCCR cujos princípios reconheçam a educação básica pública, gratuita e de qualidade como direito de todos e dever do Estado são condições indispensáveis para o reconhecimento social e a valorização da profissão docente. Afinal, conforme Noronha (2009), é essencial que se oportunize aos professores o acesso, por

concurso público de provas e títulos, à remuneração condigna e com progressão salarial na carreira, à formação continuada efetiva, à jornada de trabalho justa e à participação na elaboração, no planejamento, na execução e na avaliação das ações e políticas públicas das redes de ensino.

Levamos em conta neste estudo que é fundamental conhecer a opinião e necessidades dos professores na elaboração das políticas de formação continuada voltadas para a realidade vivenciada por eles. Dessa forma, para entender como os professores do Ensino Médio percebem a formação continuada e como eles se veem dentro desse processo, questionamos se os cursos têm contribuído para a prática docente, ao que 48% afirmam que sim. Isso nos leva a inferir que o processo de formação continuada auxilia o professor na reflexão da sua prática.

Observamos na apresentação de alguns dados a percepção dos professores do Ensino Médio sobre o modelo de formação apresentado no Tocantins e qual a contribuição desse modelo na sua vida profissional. Segundo 15% dos sujeitos pesquisados, a formação continuada promove um trabalho colaborativo entre os professores e mudanças na prática educativa, além de gerar discussões sobre a realidade educacional e um aprofundamento de conhecimentos. Para 12%, a formação continuada colabora com a sua formação geral e 9% marcaram que contribui para o desenvolvimento de sua capacidade crítica. Tais dados se encontram no quadro-síntese em anexo.

Como reflexo desse entendimento, os docentes apresentaram os aspectos positivos no desenvolvimento das formações da SEDUC, a saber: a melhoria da prática docente, a interação e socialização das experiências e o aprofundamento dos conhecimentos. Também foram elencados aspectos negativos como: cursos estritamente teóricos, metodologia empregada, tempo muito limitado da formação e baixo investimento material e financeiro.

Em nossa análise percebemos uma contradição no posicionamento dos professores sobre os cursos de formação, pois, apesar de apontarem como ponto negativo os cursos predominantemente teóricos, não identificamos nos conceitos apresentados pelos sujeitos entrevistados a contribuição da teoria. Vários conceitos e entendimentos sobre a formação continuada são esvaziados de conteúdos teóricos e se limitam a julgar a formação continuada em algo bom ou ruim. Assim, devido à grande necessidade desses professores de que haja demonstrações de

práticas e de metodologias, questionamos essa percepção do que deve ser a formação continuada não está ligada a um modelo de receitas de ensino.

Percebemos, pois, pela escrita de muitos professores que o conceito de formação continuada não está bem definido, ou, melhor dizendo, não revela fundamentação teórica, como a trabalhada neste estudo. A superficialidade das respostas podem refletir a falta de formação continuada ou ainda a forma como essa formação está ocorrendo na rede de pública de ensino. Ressalta-se, porém, que a concepção/conceito de formação continuada não pode ser cogitada com forma única, como também não deve estar ligada a uma receita pronta e acabada.

Para finalizar as nossas considerações, os dados e reflexões aqui levantados evidenciam por si só, a necessidade de uma reformulação das políticas públicas de formação continuada e também da valorização profissional dos professores no estado do Tocantins. Por ser um estado novo, o Tocantins ainda apresenta ranços de sua origem histórica, e por isso necessita implementar políticas próprias e não depender apenas de políticas e ações de formação elaboradas na esfera Federal.

As políticas de formação continuada no estado do Tocantins foram construídas e se realizam em um movimento de “cima para baixo”, ou seja, construções em gabinetes, distantes do chão da escola. Nesse mundo do “ideal”, o prescrito em documentos se apresenta como conquista democrática; porém, no mundo do “real”, a efetivação da prática docente e da relação trabalho-educação se apresenta deficitária e contraditória.

A valorização docente necessita de investimento em concurso público para professores, pois assim os profissionais poderão ter acesso às conquistas apresentadas no PCCR do estado, que até o presente momento atende somente aos professores efetivos, que se configuram em apenas 31% dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Mesmo com todo esse panorama, é necessário verificar se a reformulação e implantação de novas políticas educacionais de valorização salarial docente vão ser capazes de provocar impactos positivos na melhoria da qualidade do ensino, especialmente do Ensino Médio. Isso nos coloca diante de mais indagações e a clareza da condição de que este trabalho merece continuidade em outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Documento final**. IX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação Nacional dos Profissionais da Educação. Campinas, SP: 1998.

ARAÚJO, Denise Silva; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. **Políticas Educacionais**: refletindo sobre seus significados. *Educativa Goiânia*, v.13, p. 97-112, jan./jun. 2010.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2006.

AZEVEDO, Janete de Lins. **A Educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

_____. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. *In: SANTOS JÚNIOR, Orlando Alves dos et. al. Políticas públicas e gestão local*: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARBOSA, Clédiston José Alves Barbosa. **A formação continuada de professores**: melhoria da formação profissional ou obtenção de ganho compensatório? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, 2011.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. A economia política do novo-desenvolvimentismo e do social desenvolvimentismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 21, número especial, p. 779-810, dez. 2012.

BIANCHETTI, Roberto. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BIELSCHOWSKY, Roberto. **Pensamento Econômico Brasileiro**. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1988.

_____. **Estratégia de desenvolvimento e as três frentes de expansão no Brasil**: um desenho conceitual. Rio de Janeiro: IE-UFRJ, jul. 2012.

BRANDÃO, Gildo Marçal. Hegel: o Estado como realização histórica da liberdade. *In: WEFFORT, Francisco (Org.). Os clássicos da política 2*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2011.

BRASIL. CNE. Conselho Pleno. **Resolução nº 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior

(cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934.

_____. **Constituição Brasileira de 1937**. Constituição da República Federativa do Brasil. 1937.

_____. **Constituição Brasileira de 1946**. Constituição da República Federativa do Brasil. 1946.

_____. **Constituição Brasileira de 1967**. Constituição da República Federativa do Brasil. 1967.

_____. **Constituição (1988)**. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. 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 jan. 2009.

_____. Emenda Constitucional 059, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso: em 15 jan. 2017.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961.

_____. Lei nº 5.692, 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº 11.494, de 2007 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jun. 2007.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014a.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm> acesso em: 18 mar. 2017.

_____. MEC. CONAE 2014: Conferência Nacional de Educação: documento referência. **Fórum Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2015.

_____. _____. Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016. 2016a. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 maio 2016a.

_____. _____. **Ensino Médio Inovador**: documento orientador. Brasília, SEB, 2013. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 18 set. 2014.

_____. _____. Parecer CNE/CP nº. 11, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência inovadora do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

_____. _____. Portaria nº 971/2009, de 09 de outubro de 2009. Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 out. 2009.

_____. _____. **Projeto de Lei n.º 6.840**, de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI. Disponível em: <www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&fileame=PL+6840/2013>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. _____. INEP. **Observatório do PNE: meta 17** – Valorização do Professor. 2016b. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/17-valorizacao-professor>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. _____. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE). **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. 2014b. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso: em 22 jan. 2017.

_____. _____. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Ensino Médio Inovador:** documento orientador. Brasília, SEB, 2013. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 18 set. 2014.

_____. _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Brasília, 1999.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

BRZEZINSKI, Iria; SANTOS, Cristiano Alexandre dos. **Sentido e significado da política:** ação e liberdade. Brasília: Liber Livro, 2015.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política.** 13. ed. Brasília: UnB, 2007.

BOBBIO, Norberto. **Estudos sobre Hegel:** direito, sociedade civil, Estado. Trad. de Luiz Sérgio Henriques e Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Brasiliense, 1995.

CASTELO, Rodrigo. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. **Serviço Social & Sociedade.** Cidade (Neo) desenvolvimentismo & Política Social. n. 112, ano XXXII. São Paulo: Cortez, p. 613-636, out./dez. 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** 13. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **O que é Ideologia.** 2. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1980.

COSTA, Fernando Nogueira da. **Desenvolvimento dos Desenvolvimentismos:** do Socialismo Utópico ao Social-Desenvolvimentismo. Campinas: RedeD - Rede de Desenvolvimentistas, 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci:** um estudo sobre seu pensamento político. 3. ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Marxismo e política, a dualidade de poderes e outros ensaios.** São Paulo: Editora Cortez, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Pedagogia universitária:** energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

_____. **Formação continuada.** In: MOROSINI, Marília Costa *et al.* Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p. 368.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set., 2010.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Joinville/SC: Clube de Autores, 2009.

_____. **Carta a Franz Mehring**, 14 julho 1893. In: MARX, Karl; ENGELS, F. *Werke*. Berlin: Dietz, 1968, p. 96-100.

FONSECA, Paulo Cezar Dutra. Desenvolvimentismo: a Construção do Conceito. In: CALIXTRE, André Bojikian; BIANCARELLI, André Martins; CINTRA, Marcos Antônio Macedo (Orgs.). **Presente e futuro do desenvolvimento brasileiro.** Brasília: IPEA, 2014.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Política educacional e indústria cultural.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 9. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1998.

FRIGOTTO Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FROSINI, Fabio. Ideologia em Marx e em Gramsci. **Educação e Filosofia.** Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 559-582, jul./dez. 2014.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

_____. A Formação de Professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. vol. 13. n. 17, p. 57-70, jan.-abr. 2008.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Thomaz Tadeu da (Orgs.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

_____. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Neoliberalismo: qualidade total e educação: visões críticas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Carlos Luiz; PIMENTA, Selma Garrido. **Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1992.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. **Estado e agricultura no Brasil: políticas agrícolas e modernização econômica brasileira, 1969-1980**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. V. 1. Edição e trad. de Luiz Sérgio Henriques; coedição de Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Cadernos do Cárcere**. V. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**. Trad. de Dario Canali. 14. ed. Porto Alegre: L&PM, 1996.

_____. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HOBBS, Thomas. **De cive**: elementos filosóficos a respeito do cidadão. Trad. de Ingeborg Soler. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=to&tema=censodemog2010_educ>. Acesso em: 10 jan. 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, Claudinei José; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 77-95.

_____. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educ. Soc.** [online]. ISSN 0101-7330. vol.20, n.68, p.163-183, 1999.

_____. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2001-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**. Campinas, v.31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010.

_____. O Ensino Médio: agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, n. 70. p. 15-39, abr. 2000.

LASKI, Harold. **Liberalismo europeu**. 1. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1973.

LIBÂNIO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

_____. **Dois tratados sobre o governo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social:** elementos para uma análise marxista. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft.** 20. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LUZ, Sílvia Letícia D'Oliveira da. **A valorização do profissional da educação e a carreira docente:** a experiência do governo de frente popular em Belém do Pará. 2008. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2008.

MACHADO, Jarbas de Paula. **Piso salarial profissional nacional do magistério** [manuscrito]: conflitos e limites de sua implantação na rede pública estadual de Goiás. 2010. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2010.

MARTINS, Ângela Maria. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 67-87, março/2000.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** Trad. Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).

_____. **O Capital:** crítica da economia política. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. Os economistas. In: _____. **O capital.** vol. I, livro I. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **Sobre a questão judaica.** Trad. Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. (2007). **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTEUCCI, Nicola. Liberalismo. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política.** 11. ed. Trad. Carmen Varriale et al.; coord. trad. João Ferreira. Brasília, DF: Editora da UnB, 1998.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **A expansão da educação superior no Brasil: meta frustrada e vetos 'vitoriosos'.** In: XII Encontro de Pesquisa em Educação / Centro-Oeste, 2014, Goiânia – GO. Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: contradições e desafios para a transformação social. Goiânia-GO: Anped, 2014. p. 1-13.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

Ministério da Educação. INEP. **Censo Educacional 2015**. 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 23 de fev. de 2017.

_____. /INEP/DEED. **Consulta de informações educacionais: ensino regular, por etapa de ensino**. Disponível em: <[http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal&PortalPath=%2Fshared%2FEducação Básica - Acesso Externo%2FArquivos%2FCenso%2FConsolidado%2FMatrículas%2FAnálises%2FPúblico Geral%2FEnsino Regular - Por Etapa de Ensino](http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal&PortalPath=%2Fshared%2FEducação%2FBásica-Acesso-Externo%2FArquivos%2FCenso%2FConsolidado%2FMatrículas%2FAnálises%2FPúblico%2FGeral%2FEnsino%2FRegular-Por-Etapa-de-Ensino)> Acesse: em 01 mar. 2017.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoleti. Comentário: Formação continuada de professores e mudança na política pedagógica. In: QUELUZ, Ana Gracinda; ALONSO, Myrtes (Org.). **O trabalho docente**. Teoria & Prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MONLEVADE, João Antônio Cabral; FRIEDMANN, Renato. Sobre a viabilidade financeira do Fundeb. In: LIMA, Maria José Rohca; DIDONET, Vital. **Fundeb: avanços na universalização da educação básica**. Brasília, DF: INEP, 2006.

MONLEVADE, João Antônio. Normal de nível médio: atual e prioritário, até quando? **Retratos da Escola**. Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 133-148, jan./dez. 2008.

_____. **Valorização Salarial dos Professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública**. 2000. 317 f. Tese (Doutorado em Educação). Unicamp, Campinas, SP, 2000.

MOREIRA, Cássio Silva. **O projeto de nação do governo João Goulart: o plano trienal e as reformas de base (1961-1964)**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MOURA, Dante Henrique. A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes. vol. 31, n. 112, p. 875-984, jul./set. 2010.

NASCIMENTO, Mariângela Moreira. Em busca do marco perdido: o entendimento arendtiano de revolução. **Revista Ética & Filosofia Política**. vol. 9, n. 1, jun. 2006.

NEVES, Lúcia Maria Wanderlei. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). **O desmonte da nação: balanço do governo FHC**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NOBILE, Michelle Graziela de Oliveira. **A política de formação continuada dos professores do Ensino Médio de uma escola estadual do Município de**

Diamantino/MT. 2014. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2014.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. Diretrizes Nacionais da Carreira e Área 21: história e perspectiva. **Cadernos de Educação.** CNTE, 2009.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: *In*: _____. (Org.). **Formação contínua de professores:** realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. **Professor e o novo espaço público da educação.** Educação e sociedade: perspectivas educacionais no século XXI. Santa Maria, RS. UNIFRA, 2006.

_____. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. **O Professor Pesquisador e Reflexivo.** 13/09/2001, TV Escola. Entrevista concedida para Salto para o Futuro, disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview.jsessionid=C66C4B33F8CEC7AEC987785B479CE894?idInterview=8283>>. Acesso em 19 jun. 2016.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *In*: SAVIANI, Dermeval; CUNHA, Luiz Antônio. CARVALHO, Maria Marta Chagas de (Orgs.). **Revista Brasileira de Educação - 500 anos de Educação Escolar.** Campinas: Autores Associados/ANPED, n. 14, maio/jun./jul./ago., 2000, p. 35-60.

OLIVEIRA, Claudinéia da Silva de. **A valorização do professor do Ensino Médio nos Estados de Santa Catarina e Paraná:** entraves, desafios e possibilidade. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Org). **Políticas públicas e educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001, p. 105-121.

_____. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc., Campinas**, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.) **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes docentes. *In: _____* (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel. Pesquisa colaborativa na escola: uma maneira de facilitar o desenvolvimento profissional dos professores. *In: MARIN, Alda Junqueira* (Org.) **Formação continuada**. Campinas: Papirus, 2000.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; COITE, Simone Leal Souza. O ensino médio na atualidade: pontos e contrapontos nas políticas e legislação educacional. *In: JESUS, Wellington Ferreira de* (Org.). **A Educação Básica no Século XXI: dilemas, desafios, limites e possibilidades**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

PINTO, José Marcelino de Resende. O Ensino Médio. *In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa* (Orgs.). **Organização do Ensino no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2002.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SANTOS, Edilene da Silva. Globalização e políticas curriculares no Brasil de 1985 a 2006: entre os processos de regulação e emancipação. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, PB: Associação de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práticas Curriculares, n.1, p. 65-99, mar./dez. 2008.

PIRES, Emilia Cristine. **O desvelamento do movimento todos pela educação e seus desdobramentos na política educacional do Estado de Goiás** [manuscrito]. 2015.155 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

PRADA, Luiz Eduardo Alvarado; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira; LONGAREZI, Andréa Maturano. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007. **32. Reunião Anped**, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5836--Int.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2017.

RAMOS, Marise. Ensino Médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In: MOLL, Jaqueline* (org.) **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

REGO, José Fernandes do. **Estado e Políticas Públicas: a reocupação econômica da Amazônia durante o regime militar**. São Luís: EDUFMA, UFAC, 2002.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Educação Para Jovens e Adultos: ensino Fundamental: Proposta curricular – primeiro segmento**. São Paulo: Ação Educativa: Brasília: MEC, 2001.

RIBEIRO, Renato Janine. Hobbes: o medo e a esperança. *In: WEFFORT, Francisco* (Org.). **Os clássicos da política 1**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2006.

RICHARDSON, Roberto. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

_____. **História da educação no Brasil (1930/ 1973)**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba - PR, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago., 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. Edição Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/contratosocial.html>>. Acesso em: 18 mar. 2017

SANTOS, Maria das Graças dos. Políticas públicas: Contribuições para o debate. *In*: KANAANE, Roberto; FILHO, Alécio Fiel; FERREIRA, Maria das Graças (Orgs.). **Gestão Pública: Planejamento, processos, sistemas de informações e pessoas**. São Paulo: Atlas, 2010.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 195-205, abr./jun. 2011.

SAVIANI, Demerval. O plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.28, n. 100. ed. especial. p. 1231-1255, out. 2007.

_____. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. **Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino**. 6. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

_____. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

SIMÕES, Carlos Artexes. Políticas públicas do ensino médio: iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 05 mar. 2017.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SROUR, Robert Henry. **Poder, cultura e ética nas organizações**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

STRECK, Lenio Luiz. MORAIS, José Luís Bolzan de. **Ciência política e teoria geral do Estado**. 4. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2004.

TOCANTINS. **Lei nº 1.060**, de 26 de março de 1999. Institui o Plano de Cargos, Carreira e Salários dos Servidores integrantes do Magistério Público do Estado do Tocantins, e adota outras providências. Disponível em: <<http://www.al.to.leg.br/arquivo/7309>>. Acesso em: julho, 2016.

_____. **Lei nº 1.859**, de 6 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação e adota outras providências. Disponível em: <www.secad.to.gov.br>. Acesso em: junho, 2015.

_____. **Lei nº 2.977**, de 08 de julho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação e adota outras providências. Disponível em: <www.secad.to.gov.br>. Acesso em: julho, 2015.

TOLEDO, Enrique de La Garza. Neoliberalismo e Estado. In: LAURELL, Ana Cristina (Org.) **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1995. 244p.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação de professores nos anos 90. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC São Paulo, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1990.

VIANNA, Cláudia Pereira. A feminização do magistério na Educação Básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Coord.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Editorial Abaré, 2013. p. 159-180.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil**: introdução histórica. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação básica**: política e gestão da escola. Brasília: Liber Livro, 2009. (Série formar).

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Paulo, vol. 23, n. 01, p. 53-69, jan./abr., 2007.

Anexo A – Quadros de síntese das respostas

Quadro de síntese das respostas - questão 15

Pergunta: Quais são os pontos positivos e negativos dos cursos de formação continuada que você já participou/ ou está participando na SEDUC?

POSITIVOS	NEGATIVOS
Mantém o professor sempre aperfeiçoando seus conhecimentos	Não são frequentes esses cursos de formação
Socialização com novos colegas	Falta de pesquisas, materiais, ajuda de custo e novos assuntos
Interação com colegas, socializar problemas e soluções comuns	Foco insuficiente nas disciplinas, muita conversa divergente do curso proposto
Troca de experiência entre professores nos debates em rodas de conversa	Os formadores falam muito em teoria e mostram pouca prática
As informações que adquirimos durante os encontros	Falta de custeio
Início do período (bimestre)	Formação por disciplina (nunca teve)
Aquisição de conhecimentos sobre atualidades	Não há
Interação e troca de experiência com outros profissionais da área	Não respondeu
A oportunidade de aprimorar as práticas pedagógicas	A descontinuidade dos cursos de formação continuada
A abertura de cursos como libras, e línguas e Braille; muito bom	Não respondeu
Evolução e ampliação do campo de trabalho, facilitando a entrada e permanência no mercado de trabalho, revendo seus conceitos na docência.	Investimentos e recursos de materiais e suporte que infelizmente ainda não há.
Permite melhorar minha prática docente; me faz refletir sobre minha metodologia	Pouco tempo dedicado aos cursos de formação
Melhor visão em como melhorar na profissão de professor, buscar novos horizontes em prol de melhorias na prática docente	Não respondeu
Quando as formações são voltadas para as práticas desenvolvidas em sala de aula, relacionadas aos conteúdos da sua área	Quando as formações são aplicadas com leituras e debates para formação de possíveis projetos
Promover a interação bem como troca de experiência entre os professores. Ampliar o conhecimento, assim como buscar novas práticas pedagógicas	Poucas vagas destinadas para a formação continuada
Melhoria nos planejamentos e na prática em sala (aula)	Precisa ser levado mais a sério; Falta de investimento na formação continuada
Troca de experiências entre professores, nos debates em rodas de conversa	Os formadores falam muito em teoria e mostram pouco a prática
É uma forma de incentivar mais os professores a continuar se esforçando cada vez mais e mudando cada vez mais sua metodologia	Com relação ao tempo de formação, acho que deveria ser mais dias e não somente um dia
Aprender metodologias novas	Nem sempre conseguimos colocar todas elas em prática, dada a complexidade das turmas
Na maioria das formações continuadas, os assuntos abordados condizem com a realidade na qual facilita o trabalho em sala de aula	Falta de novas metodologias
????	Formadores intransigentes e despreparados para gerir pessoas e conhecimentos
Materiais eram adequados ao curso oferecido, monitor colaborativo	Tempo muito pouco
Mudanças nas nossas políticas educacionais; Aprofunda nossos conhecimentos; Acesso a novas práticas educativas	Pouco tempo para desenvolver o curso, "tempo curto para realizar e debater as atividades"
Novas ideias, novos conceitos, aperfeiçoamento, troca de experiência, etc.	Horário, falta de apoio financeiro e pouco material
Não respondeu	São formações com base teórica, teria mais sucesso se fossem trabalhados os dois, a parte teórica e a prática. Pois os professores precisam estar renovando a sua prática em sala. E às vezes, pensado em um lugar mais distante e isolado como aqui, essa formação passa a ser o único meio de capacitação
São dadas informações que muitas vezes não temos conhecimentos no desempenho das atividades diárias e a troca de experiências com outras pessoas da área	Não respondeu
Interação entre os profissionais; os assuntos são pertinentes ao trabalho pedagógico	Repetição da metodologia empregada nos cursos de formação
Formação geral; Aprofundar conhecimento; Discutir a realidade da educação	Falta de incentivo financeiro quando necessário para a aquisição de livros, por exemplo. Excesso de carga horária em um único dia
São realmente voltados à educação especial, que é a área onde trabalho no ensino regular	Não são bimestrais, pois deveriam ser; Por terem sido cortados nesses dois últimos anos 2015/2016

Fonte: **Dados da pesquisa**

Quadro síntese das respostas - questão 16

Pergunta: Aponte o que pode melhorar na política de formação continuada da SEDUC

RESPOSTAS
As metodologias
Ofertar cursos nas áreas específicas em horários adequados e com suporte financeiro
Realmente trabalhar as disciplinas propostas
Ter mais formações no início do ano para os professores com novas práticas pedagógicas sem um pouco da teoria.
Possa haver mais oficinas que possa melhorar a prática e metodologias de ensino em sala de aula
Incentivo financeiro melhorando o acesso aos lugares do acontecimento
Tem mais formação por disciplina
Valorização do professor
Não participei de nenhuma formação nos últimos anos
Cursos contínuos, por disciplina e em ambiente adequados
Novas ou antigas formas de teoria e metodologias, pois os cursos de licenciaturas são fracas nas disciplinas desse eixo
Incluir especializações como formação continuada
Suporte de materiais pedagógicos e tecnológicos
Falta de tempo
Aprofundar nos mais diversos temas da realidade educacional, focar mais de forma geral em nossa formação, promovendo uma melhor prática educativa e nossa capacidade crítica
Ouvir os reais problemas encontrados pelos professores para aí então organizar e direcionar as formações
Oferecer formação continuada para cada área especificamente a fim de levar o professor a ampliar seus conhecimentos
Pode ser melhorado por meio de incentivos
Ter mais formações no início de ano para os professores, com novas práticas pedagógicas, sair um pouco da teoria e mostrar novas práticas que ajudem na didática do professor em sala de aula
Ter mais tempo de formação, e mais formação durante cada semestre
Continuar oferecendo formações que atendam as nossas necessidades
Inovações das metodologias; Aulas práticas, sair um pouco da teoria
A aula de estudos deve ser programada por U. E. e não imposta. O professor deveria estar no processo e não na ponta deste
Capacitação para cada área de formação. Material adequado a cada área e cada nível de modalidade de ensino
Aumentar o espaço "tempo" de estudo dentro da formação continuada, custo significativo para os cursistas se sentirem até mesmo mais motivados a participarem das formações
Apoio financeiro; Alimentação; Formação (especialização e mestrado); Horário adequado; Pessoal capacitado; Aproveitamento das experiências
Que aconteça formação continuada semestralmente envolvendo temas como práticas pedagógicas, avaliação, temas que venha mostrar sucesso com o trabalho diretamente com o aluno. Que haja interações entre os professores das demais escolas, permitindo a troca de metodologia, porque às vezes as formações acontecem na mesma escola e pensando em alguns escolas que só têm um professor de cada área
Elaborar formações voltadas especificamente a cada área de ensino, fazendo com que o resultado seja mais proveitoso em sua formação
Utilizar uma metodologia que incentive mais os professores; Por meio de projetos que deram certo, demonstrar aos professores maneiras que possibilitam o melhoramento do ensino
Poderiam dividir o total de horas da formação em mais dias, para que fatos ou temas não sejam atropelados
Melhoria a respeito da educação especial, por exemplo, tanto professores do regular quanto do especial fazerem formação juntos, pois ainda há essa exclusão, não há inclusão entre os professores. Devido não haver formação para o ensino regular na área da inclusão. Então fica difícil aos professores do regular fazer um bom trabalho com os alunos inclusos

Fonte: **Dados da pesquisa**

Quadro síntese das respostas - questão 17

Pergunta: O modelo de formação continuada para os professores do ensino médio atualmente proposto contribuiu para quê?

ALTERNATIVAS	RESPOSTAS	%
Sua formação geral	20	12%
O desenvolvimento de sua capacidade crítica	15	9%
Promover o trabalho colaborativo entre os professores	26	15%
Mudanças na prática educativa	26	15%
Discussões da realidade educacional	26	15%
Aprofundar conhecimentos	26	15%
Indiferente	1	1%
Não respondeu nenhuma das alternativas	29	44%

Fonte: **Dados da pesquisa**

Quadro síntese das respostas - questão 18

Pergunta: Qual a sua concepção (conceito) de formação continuada?

RESPOSTAS
Bastante importante e necessária
Momento oportuno de inovações de metodologias diferentes para a prática pedagógica
Conhecimento contínuo
Cursos que nos permitam aprimorar as metodologias de ensino e aprofundamento no conteúdo da disciplina
É uma ferramenta que direciona os docentes na sua prática cotidiana, trazendo sugestões de aulas, atualizações de recursos, dinâmicas, entre outros
Uma boa ferramenta para melhorar o desenvolvimento do trabalho do professor
Melhor visão Educacional
Formação continuada são projetos estabelecidos e propostos para uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem, com grande impacto na mudança de metodologias de ensino
Ajuda na metodologia do professor, com certeza no conhecimento profissional
Momentos de encontro e partilha de conhecimento
Além das alternativas acima, o profissional precisa estar atualizado às novas metodologias e aplicá-las na sua prática pedagógica
É o processo pelo qual o professor dá continuidade aos estudos de sua área de atuação visando um contínuo aprimoramento das práticas pedagógicas
Estudos que melhoram a prática docente e seu conhecimento profissional, um processo de reflexão sobre a identidade profissional
É o aperfeiçoamento da prática docente e uma reflexão sobre o seu conhecimento profissional
Trabalhar as teorias e conceitos novos e antigos, como tentam mostrar dados, metodologias para atender os resultados e metas desejadas
Acredito que as formações devem contribuir para nossa prática educacional, bem como para o currículo profissional (pós-graduações)
É um processo de toda a vida, criando possibilidade de aprender e ensinar, ou seja, troca de experiências entre os profissionais
É uma formação dinamizada que visa promover uma reflexão a partir de nossas práticas metodológicas com o intuito de contribuir, aperfeiçoar, melhorar e qualificar o profissional da Educação
Conhecer a realidade educacional e promover mudanças na prática educativa
Um mecanismo para o professor estar sempre atualizando e buscando práticas diferentes e inovadoras para realizar melhor suas aulas.
A formação continuada leva os professores a refletir sobre sua prática educacional buscando melhorar e ampliar os conhecimentos ora adquiridos
É a preparação para a melhoria da prática dos educadores em relação ao seu trabalho na educação
É aprimorar os conhecimentos que já trabalhamos em sala de aula, focando nas necessidades para assim termos um melhor resultado do nosso trabalho
É bom para incentivar mais os professores a continuar nessa jornada que não é fácil
A formação continuada para muitos é uma realidade, algo novo, atrativo e para outros é um engodo[sic], não leva a sério
A formação é o momento de adquirir aprofundar e desenvolver novos conhecimentos, onde podemos promover a interação entre a teoria e a prática
Momento de estudo voluntário, com temas relevantes e condizentes com a realidade escolar, não excedendo a carga de trabalho prevista na constituição. Normalmente, sobrecarregam os professores entre a formação e a sala de aula, há certo "esmagamento" do profissional
A formação continuada deve ser considerada mais abrangente na formação do professor na sua preparação e formação profissionais de como é o relacionamento entre professor e aluno, a formação que está voltada para trabalhar o desenvolvimento especial com cada aluno que precisa de mais atenção profissional, onde nos professores não tem.
Todo o estudo/material direcionado para mudança de práticas educativas dos professores
Necessária para aprimorar os conhecimentos e as práticas em sala de aula
Contribui com o sucesso da prática pedagógica do professor e com o sucesso do aluno
São trabalhos voltados para que o educador possa aprofundar seus conhecimentos e compartilhar experiências com outros profissionais da área
Um momento para analisar a realidade educacional geral e local, oferecendo opções metodológicas para o aprimoramento dessa realidade. O compartilhamento de experiências é um dos instrumentos que pode ser utilizado para esse objetivo
Como o nome sugere, seria um aperfeiçoamento no contexto educacional para aqueles que buscam ensinar/aprender de maneira singela e atentos à realidade educacional que enfrentamos atualmente, mostrando-se adepto a temas interdisciplinares
Novos conhecimentos, crescimento profissional, troca de experiências, descontração entre colegas, funciona como um intercâmbio

Fonte: Dados da pesquisa

APÊNDICE A – Questionário para os professores



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Você está participando de uma pesquisa empírica que nos fornecerá dados importantes para nosso estudo, conforme Projeto de Pesquisa: “As Políticas de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio: o desvelamento das intencionalidades”, em desenvolvimento na PUG-GO pela mestrandia Eliane Pereira dos Santos Castro, orientada pela Prof.^a Dr.^a. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita.

Este questionário deve ser respondido por **professores regentes nas turmas do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do estado do Tocantins**.

Para as questões a seguir, procure não rasurar, a fim de que não haja dúvidas em relação à transparência dos dados que ora pretendo levantar. Conto com sua colaboração e agradeço antecipadamente.

1- Faixa Etária

() Até 25 anos () De 26 a 30 anos () De 31 a 40 anos () De 41 a 50 anos () Mais de 50 anos

2 – Sexo

() Feminino () Masculino

3 – Cor/raça

() negro () pardo () branco () índio () outros

4 – Formação

() Ensino Superior completo: Curso: _____

() Ensino Superior incompleto

() Ensino Médio

() Ensino Médio Magistério

5 - Que curso de pós-graduação você concluiu ou está em fase de conclusão:

() Especialização () Mestrado () Doutorado () Nenhum

6 – Qual(is) disciplina(as) você leciona?

7 - Renda

() Até 01 salário mínimo () De 02 a 04 salários mínimos () acima de 10 salários mínimos

() De 05 a 07 salários mínimos () De 08 a 10 salários mínimos

8 - Regime de contrato de trabalho

() Efetivo () Contrato Temporário

9 - Você conhece o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) da Rede Estadual do Tocantins

() Sim () Não

10 - Você participou dos cursos de formação continuada de professores do Ensino Médio desenvolvidos pela:

() SEDUC () Outra Instituição

10.1 - Caso você tenha marcado a opção **Outra Instituição**, responda: qual a Intuição e que tipo de formação.

10.2 - Caso você tenha marcado a opção **SEDUC** (Secretaria Estadual da Educação e Cultura), responda: sua participação na formação foi:

10.2.1 ☐ Antes de 2011 ☐ Entre 2011-2015

10.2.2 ☐ voluntária ☐ indicada ☐ obrigatória

As questões a seguir (da 11 até a 18) devem ser respondidas por professores que já fizeram ou fazem no momento curso de formação continuada

11 - Quantas horas foram/são destinadas ao curso de formação continuada?

☐ de 1 a 2 horas ☐ de 2 a 3 horas ☐ de 3 a 4 horas ☐ mais de 4 horas

12 - Você recebeu/recebe algum incentivo financeiro por fazer o curso de formação continuada?

☐ Sim ☐ Não

12.1 - Em caso afirmativo, o valor recebido foi/é utilizado em:

☐ material do curso ☐ alimentação ☐ livros ☐ Transporte ☐ Outros

13 - Em termos de compreensão teórica, os assuntos discutidos nos cursos de formação continuada contribuíram/contribuem para uma visão mais ampla do processo educativo?

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes ☐ Desconheço

14 - Você acredita que os cursos de formação continuada podem contribuir para a melhoria da prática docente?

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes ☐ Desconheço

15 – Que pontos são positivos e negativos dos cursos de formação continuada de que você já participou ou está participando na SEDUC?

Positivos: _____

Negativos: _____

16 – Aponte o que pode melhorar na política de formação continuada da SEDUC.

17 – O modelo de formação continuada para os professores do Ensino Médio atualmente proposto contribuiu para quê? (Marque quantas alternativas desejar).

- | | |
|--|--|
| ☐ Sua formação geral | ☐ O desenvolvimento de sua capacidade crítica |
| ☐ Promover o trabalho colaborativo entre os professores | ☐ Mudanças na prática educativa |
| ☐ Discussões da realidade educacional | ☐ Aprofundar conhecimentos |
| ☐ Indiferente | |

18 – Qual a sua concepção (conceito) de formação continuada?

Obrigada por sua contribuição.

APÊNDICE B – Termo de Autorização**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**

Ilma. Senhor(a),
Diretor(a)

Prezado(a) Diretor(a),

Por meio deste, apresentamos a mestrande _____,
matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás, com a pesquisa intitulada
_____. O
objetivo do estudo é _____.

Na oportunidade, solicitamos autorização para que se realize a pesquisa empírica
pela coleta de dados (questionários), com os docentes do Ensino Médio desta Unidade
Escolar.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da
identidade das pessoas participantes.

Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento da
pesquisadora em possibilitar aos participantes um retorno dos resultados da pesquisa.
Informamos, ainda, que a cada participante será entregue o termo de consentimento livre, o
qual deverá ser assinado, em cumprimento com a ética que norteia a pesquisa em Ciências
Sociais. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição para o levantamento dos
dados ora propostos.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento
desta pesquisa científica em nosso estado. Em caso de dúvidas, colocamos à disposição os
contatos: (XX) XXXX-XXXX ou pelo e-mail: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Atenciosamente

Pesquisadora

Professora orientadora

Autorizado: _____ Data: ____/____/____.