

A Política de Formação de Professores no Contexto da Reforma do Estado Brasileiro¹

MARY JOSE ALMEIDA PEREIRA

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação /
Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA/Brasil)

RAIMUNDO SOUSA

Doutor e Mestre em Educação pelo Instituto de Ciências da Educação /
Universidade Federal do Pará (UFPA/BRASIL)

Article

The article aims to analyze the role of the State in the conduct of public educational policy for teacher training from the 1990s in Brazil, focusing on the experience of Belem-PA in relation to teacher training in a reforms context. As a theoretical-methodological framework, there are studies from the results of a theoretical review of articles and books worked on in the discipline Public Educational Policies of the Graduate Program in Education at UFPA, in addition to documents such as the Training Notebooks prepared by the Municipal Secretariat of Education in Belem. The role of the State in capitalist society and the construction of public policies were analyzed, in addition to the assumptions, conception and organization of continuing education in the context of reforms and their repercussions in Belem, which developed the teacher training through the Teacher Training Center. The results reveal that the continuing education in the last years intends to be a utilitarian formation, directed to attend the interests of the capital in detriment of the interests of the teaching class.

Keywords: State reform. Public Educational Policy. Continuing Education. Teachers training in Belem from Pará.

¹ The teacher training policy in the Brazilian state reform context

Resumo

O artigo objetiva analisar o papel do Estado na condução da política pública educacional para a formação de professores a partir da década de 1990 no Brasil, enfocando a experiência de Belém-PA em relação à formação de professores num contexto de reformas. Como referencial teórico-metodológico tem-se estudos provenientes dos resultados de uma revisão teórica de artigos e livros trabalhados na disciplina Políticas Públicas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA, além de documentos, como os Cadernos de Formação elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Belém. Analisou-se o papel do Estado na sociedade capitalista e a construção de políticas públicas, além dos pressupostos, concepção e organização da formação continuada no contexto de reformas e suas repercussões em Belém, que desenvolveu a formação de professores por meio do Centro de Formação de Professores. Os resultados revelam que a formação continuada nos últimos anos tenciona a ser uma formação utilitarista, direcionada a atender aos interesses do capital em detrimento aos interesses da classe docente.

Palavras-Chave: Reforma do Estado. Política Pública Educacional. Formação Continuada. Formação de professores em Belém.

1-INTRODUÇÃO

A partir da compreensão de que o Estado contemporâneo é capitalista, e que diante das crises cíclicas que o Capital enfrenta sempre revela um projeto que objetiva a garantia e manutenção dessa sociedade excludente, torna-se importante analisar a sua função na construção de políticas públicas, e atentar para o Estado enquanto defensor de uma estrutura social capitalista, sem perder de vista a importância da sociedade civil organizada como propulsora de uma contra hegemonia na disputa do modelo de sociedade e consequentemente de políticas públicas educacionais.

Neste artigo, buscou-se demonstrar que a política educacional não é, simplesmente, determinada pelas mudanças macro sociais e econômicas, mas, é parte constitutiva dessas mudanças, e o Estado, a partir da concepção marxista, não é concebido como uma abstração, ou

uma estrutura, mas como parte importante do movimento de correlação de forças de sujeitos situados em um contexto histórico e geográfico. Nesse sentido, o objetivo fulcral é analisar o papel do Estado na condução da política pública educacional para a formação de professores no contexto da União, Estados e municípios nas últimas décadas, particularmente em Belém.

A política de formação de professores concebida pelo Ministério da Educação tem como base atender as pressões do mundo do trabalho. Dessa forma, os professores são inseridos nesse processo como os responsáveis pelos resultados do sucesso ou fracasso dos alunos, inclusive com uma política fundamentada na responsabilização, meritocracia e privatização, conforme alertam Ximenes (2012) e Freitas (2012) no contexto atual de reformas, uma contradição e um impasse. Importa, assim, destacar essa discussão nacional de reforma, para entender uma realidade local de política de formação de professores, desenvolvida e localizada, a exemplo do município de Belém. Essas análises proporcionam entender como as determinações políticas internacionais direcionam as nacionais e modificam as locais, é evidente que com suas especificidades e conflitos.

O artigo está organizado em três momentos. Inicialmente, consideramos importante discutir a concepção de Estado na contemporaneidade, às crises do capital e o reordenamento do Estado por meio de reformas, depois fazemos uma discussão sobre as repercussões da reforma do Estado nas políticas de formação de professores, e por último, realizar uma breve análise sobre e as implementações da política educacional, e como Belém vem desenvolvendo a política de formação continuada para os professores da rede dentro das exigências do contexto nacional de ajustes e reformas.

2-O ESTADO NAS CONFIGURAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.

O Estado contemporâneo segundo Boron (1994) é um Estado capitalista, isto significa dizer que existem indicadores observáveis que mostram de maneira inequívoca e concreta as formas nas quais o Estado se encontra organicamente ligado a reprodução dos interesses capitalistas. Marx e Engels (2008) consideram o Estado como comitê da burguesia, não representa o bem comum, mas, é a expressão política da

estrutura de classe inerente ao modo de produção capitalista. Sendo que,

O modo de produção da vida material condiciona, de forma geral, o processo de vida social, político, intelectual. Não é a consciência dos homens que determina sua forma de ser, mas ao contrário, é sua forma de ser social que determina sua consciência” (MARX, 1983, p.232-233).

Dessa forma, o Estado capitalista é uma resposta para mediar os conflitos existentes entre as classes e manter a ordem, uma ordem que reproduz o domínio econômico da burguesia, ou seja, a história é de luta de classe, e as idéias são sempre idéias de uma determinada classe. Gramsci contribuiu ao debate marxista sobre o Estado segundo análises de Carnoy (2005, p. 93) por sistematizar uma ciência de ação política, por considerar a política como uma atividade humana central. Amplia o conceito de Estado ao incluir a sociedade civil e sociedade política na superestrutura, sendo “o complexo de relações ideológicas e culturais, a vida espiritual, intelectual e a expressão política dessa realidade”.

Na expressão de Gramsci (2007), o bloco histórico é constituído da infraestrutura e superestrutura, os quais vão formar um conjunto complexo e discordante. Na infraestrutura, temos a base econômica e o modelo de produção da sociedade, e na superestrutura, temos a sociedade política, representada pelas autoridades que estão no poder, pelos partidos políticos, pelos elementos jurídicos, administrativos e pelas forças de segurança e a sociedade civil, representada pela massa de trabalhadores organizados (igrejas, escola, família, mídia, dentre outros).

É a sociedade política ou “Estado” em sentido estrito que exerce a hegemonia do grupo dominante sobre as consideradas classes subalternas, mais do que ser um aparelho repressivo, o Estado é produtor de hegemonia, busca estabelecer um senso comum, parte de sua função para atingir esse objetivo busca manter a classe subalterna fraca e desorganizada para manter a dominação da classe hegemônica. Nesse contexto, Gramsci (2007) afirma que a arena de consciência se constitui como uma luta principal entre a classe dominante e subordinada, apontando como alternativa à classe subalterna a guerra de posições, sendo uma estratégia de confronto da hegemonia burguesa a contra-hegemonia e o papel de seus intelectuais orgânicos que representa os interesses de sua classe. Gramsci (2007) analisou e

transformou o conceito de hegemonia, para explicar o consentimento de que gozava a produção entre as classes subordinadas que não vinha nem pela força e nem pela lógica capitalista sobre as classes subordinadas, mas pelo poder da consciência e da ideologia. Assim, a partir dessas considerações sobre o Estado, tem-se subsídios para discutir e analisar as mudanças que ocorreram no Estado brasileiro e para relacionarmos sua atuação com os modos de produção, com a crise do capital e com a implementação de políticas públicas educacionais no Brasil.

Nessa perspectiva, apontadas por Marx e Gramsci, o Estado assume um papel de defensor dos interesses do capital, e o próprio Estado capitalista é composto por crises cíclicas do processo de desenvolvimento, alternando fases de prosperidade com outras de depressão. Segundo Marx (2008), essas crises ocorrem quando o próprio modo de produção capitalista que se fundamenta na acumulação de riquezas produz mais valia, que é alimentada pelo consumo das mercadorias produzidas, quando não se tem o consumo na mesma direção de produção de mercadoria se tem a superprodução o que ocasiona crises do capital e como consequência imediata, na tentativa de se recompor o sistema capitalista, criam-se o desemprego, o aumento da exploração dos trabalhadores, destruição das forças produtivas, com a perspectiva de ampliar a mais valia e a taxa de lucro.

A crise do capital vem ocorrendo cada vez mais fortes como constata Frigotto (2010) ao comparar as crises de 1914 e 1929 com as que ocorreram em 1970 e 1990, no final do século XX, e recentemente, Cano (2009) analisa a crise de 2008 em comparação às crises anteriores. Em todos esses momentos, que o capitalismo entrou em crise, o Estado assumiu uma função específica em relação à crise. Em 1970, o Estado foi considerado o responsável por essa crise, pois naquele momento a Europa vivia o Estado de bem Estar Social ou Estado Providência, considerado interventor na economia e garantidor das políticas sociais. Na tentativa de derrubar esse Estado interventor da economia, alarmaram a tese da ingovernabilidade e atribuíram ao modelo de Estado a culpa pela crise, ao mesmo tempo em que empreenderam uma ofensiva contra os direitos conquistados pela classe populares nas décadas anteriores, como forma de recompor as condições de acumulação do capital.

No Brasil, segundo Diniz (1997; 2011), o que tivemos foi um Estado desenvolvimentista, e não de Bem Estar Social, como na Europa, que se caracterizou pela transição da economia agroexportadora para a ordem urbana industrial. Definiram as bases da industrialização por substituição de importação, sob a égide de um regime político autoritário. Sendo que ao final da década de 1970, esse Estado entra em crise devido à crise mundial. Para o Brasil, restaram duas alternativas: a primeira seria se adequar a uma vertente neoliberal ou a uma vertente nacional desenvolvimentista, diante dessas duas prerrogativas o Brasil enveredou para a vertente neoliberal.

(...) executa drástica redefinição da agenda pública, atribuindo prioridade absoluta ao binômio estabilização econômica e reformas estruturais. Programas como privatização, a liberalização dos fluxos financeiros, a disciplina fiscal, o refluxo do Estado são alcançados ao primeiro plano(...) apoiado na hegemonia do neoliberalismo em escala mundial, o governo redireciona o país de forma a introduzir uma nova ordem centrada não primado do mercado (DINIZ, 2011, p. 498).

Diniz (2011, p. 498) analisa que na década de 1990 houve um estancamento econômico, com baixa taxas de crescimento e alto desemprego, queda de produção industrial e ampla desnacionalização da economia, o que demonstra “indícios de uma corrosão da coalização neoliberal, observando-se uma insatisfação crescente com a incapacidade do governo de gerar o prometido dinamismo da economia e retomar o caminho do desenvolvimento”.

Em 2008, diferentemente das crises dos anos 1929 e 1970, o Estado assumiu um papel de salvaguardar os homens de negócios, se até antes, a defesa era em prol de um liberalismo econômico, a partir de 2008, defendiam a participação do Estado na economia, o Estado não foi culpado por essa crise mas, segundo Maués (2008), se buscou no Estado o socorro necessário para sair de tal situação, com liberações de trilhões de dólares para ajudar os capitalistas, diga-se, especuladores, grandes corporações e banqueiros, a se recuperarem do próprio rombo econômico que criaram, o que repercutiu diretamente na redução das políticas sociais que garantem a materialização dos direitos.

Cano (2009) considera a crise de 2008 como uma crise de diminuição do ritmo do crescimento do país, o governo por intermédio do FED (Banco Central dos EUA) reduziu as taxas de juros e incentivou a ampliação de créditos. Os bancos se tornaram menos rigorosos na

concessão de empréstimos e os bens imobiliários sofreram uma supervalorização. A inflação aumentou, e o FED corrigiu a taxa de juros, o que provocou inadimplência. O resultado era “mais uma crise do sistema capitalista de produção, mas que se manifestaria com muito mais intensidade, duração e amplitude espacial do que as anteriores” (CANO, 2009, p. 604)

Para Mészáros (2011), a atual crise do capital tem caráter universal, não estando restrito a uma esfera particular financeira ou comercial; seu escopo é global, não atinge apenas um ou outro país; sua escala de tempo é extensa e contínua, não limitada ou cíclica, como as crises anteriores do capital; é gradual, diferente de colapsos mais espetaculares do passado.

As consequências das crises abordadas são: aumento do desemprego, e prejuízos para os investidores externos, exploração dos trabalhadores, com uma jornada de trabalho maior por menos salário e endividamento dos estados ao financiarem a crise, além de reformas para os países na tentativa de diminuição de despesas com os setores sociais. Diante desse cenário de crise, podemos considerar como sendo estrutural, por atingir a superestrutura e a infraestrutura, e se transformar em momentos de renovação de modo de dominação da classe dominante a partir do instante em que se utiliza do poder do Estado para aumentar o acirramento das relações de forças, achatando as classes dominadas, aumentando o número de miseráveis no mundo, de desempregados e pobreza absoluta.

Bresser-Pereira (1997) afirma que o Estado assume um crescimento distorcido ao processo de globalização. Ao entrar em crise, transformou-se em uma das principais causas da redução das taxas de crescimento econômico, elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação. Em respostas a esta crise, o mercado propõe ao Estado reformas econômicas, sendo uma condição necessária de reconstrução do Estado para que esse pudesse realizar não apenas suas tarefas clássicas de garantia da propriedade e dos contratos, mas seu papel de garantidor dos direitos sociais e de promotor da competitividade do seu respectivo país.

A tarefa dos anos 1990 foi a reforma e a reconstrução do Estado. O Brasil, a partir dessa década, começou a reforma do Estado em que envolveu quatro problemas pontuadas por Bresser-Pereira (1997) sendo, dois de ordem econômica e política a delimitação do tamanho do

Estado, e a redefinição do papel Regulador do Estado, um problema econômico administrativo a recuperação da governança (capacidade financeira e administrativa de implementar decisões políticas tomadas pelo governo) e um problema político - o aumento da governabilidade (capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir a legitimidade e governar). Dessa forma, o autor referido elenca quatro componentes básicos na reforma do Estado dos anos 1990, destacando, primeiramente a necessidade da delimitação da função do Estado, reduzir o tamanho em termos principalmente de pessoal, por meio de programas de privatização, terceirização e publicização.

A delimitação e a redefinição do papel do Estado consiste em que o Estado cresceu em termos pessoal e principalmente em termos de receita e despesas, uma vez que os funcionários públicos em média possuem a remuneração superior ao setor privado, e reformar o Estado significa deixar para o setor privado e para o setor público não estatal as atividades que não lhe são exclusivas tais como uma série de atividades sociais e científicas que são as escolas, universidades, os centros de pesquisas científicas e tecnológicas, as creches, os ambulatórios, hospitais, entidades de assistência ao carente, os museus, entidades de assistência, emissoras de rádio e TV etc... A orientação não é privatizar, mas direcionar para a publicização. Em relação às atividades exclusivas do Estado, ficam a garantia da estabilidade da moeda e do sistema financeiro executado pelos bancos centrais e investimento na infraestrutura e nos serviços públicos, assim, o Estado assume as ações de legislar, regular, julgar, policiar, fiscalizar, definir políticas, fomentar.

Nesse sentido, a educação vem sendo foco de inúmeras reformas que permearam desde a educação infantil ao ensino superior, com destaque para a LDB de 1996 que veio direcionando a organização da Educação Básica no Brasil e as mudanças a serem efetivadas em leis posteriores. Compreendendo o Estado enquanto uma instituição política que representa aos interesses da classe social dominante, as políticas são construídas em uma perspectiva de arena de disputa, uma vez que as políticas educacionais não são estáticas, mas dinâmicas, ou seja, estão em constante transformação.

Entretanto, nas sociedades em que os meios de produção são apropriados por uma determinada classe social, o Estado acaba por ser apropriado também por esta classe, a fim de gerir seus interesse

econômicos. Na sociedade capitalista, o Estado assume a função de impulsionar a política econômica, tendo em vista, a consolidação e a expansão do capital, favorecendo, assim, interesses privados, em detrimento dos interesses da coletividade.

O que caracteriza a política econômica é seu caráter anti-social, os efeitos gerados por esta política econômica concentradora de riqueza, contraditoriamente, ameaçam a continuidade do sistema econômico capitalista. Para contrabalancear estes efeitos, o Estado precisa promover políticas públicas ou políticas sociais, nas áreas de saúde, habitação, assistência e previdência social, cultura e educação. Não é fruto de iniciativas abstratas, mas constroem-se na correlação entre as forças sociais, que se articulam para defender seus interesses. Para entender como se elaboram as políticas públicas, em uma determinada sociedade, é preciso analisar seus significados históricos.

Estudiosos como Arretche (2001), Capella (2007), e Souza (2007) alertam que ao analisar uma política pública, deve-se ir muito além da compreensão dos resultados de decisões do Estado, tornando importante compreender os elementos conjugados que afetam a relação Estado e sociedade, para assim, superar a concepção ingênua da avaliação das políticas públicas, situando-as, pois, a “sua implantação modifica geralmente, o desenho original das políticas, pois está ocorrendo em um ambiente caracterizado por contínua mutação” (ARRETCHE, 2001, p. 54).

Embora, nas sociedades capitalistas, o Estado esteja submetido aos interesses do capital, na organização e na administração do público, as políticas públicas são produto das lutas, pressões e conflitos entre os grupos e classes que constituem a sociedade. É com base nesse entendimento de elaboração das políticas educacionais dentro do contexto de uma sociedade capitalista que vincula a educação à lógica mercadológica, por meio das políticas neoliberais difundidas pelo Estado reformador, que analisaremos no próximo tópico as reformas desse Estado especificamente no âmbito educacional, particularmente na formação continuada dos professores, mudanças, demandas e perspectivas.

3-AS REFORMAS EDUCATIVAS E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

No Brasil, a partir dos anos 1990, vem sendo implementado um conjunto de reformas na educação, que representa o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pelas crises do capitalismo nos anos 1970, no qual a escola teve papel importante. Essas reformas incluem o ensino fundamental, médio e superior, que se refletem através de um conjunto de políticas² implementadas nos últimos anos pelo MEC para melhoria da educação pública.

A formação de professores constituiu-se em um dos pontos principais dentro desse contexto de reformas, especialmente com a criação da Lei de Diretrizes e Bases Educacionais aprovada em 1996, que destinou nos artigos 61 ao 67 a discussão da valorização do professor, destacando dentre outras, a necessidade da chamada formação em serviço e o estabelecimento de programas de formação continuada em diversos níveis. Somado a essas exigências, verifica-se igualmente, um conjunto de transformações ocorridas no mundo do trabalho, decorrente, sobretudo da incorporação intensiva de tecnologia, acarretando inúmeras consequências que tem um reflexo acentuado nas profissões existentes, não sendo diferente no caso da educação.

Dessa forma, entra em pauta as reformas para a educação, e principalmente a formação dos professores como foco, por ser considerada pelo Ministério da Educação a principal mudança para a

² Destacamos como políticas a partir da década de 1990 a Educação para todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacional, Diretrizes Curriculares nacionais para a educação básica, educação superior, educação infantil, educação de jovens e adultos, profissional, tecnológica, avaliação do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), Exame Nacional de curso, Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), descentralização, FUNDEF (Fundo de manutenção de desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério), Lei da Autonomia Universitária, Programa Universidade para todos, novos Parâmetros para IES, PROUNI, Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Escola Básica, FUNDEB, Rede Nacional de formação continuada de professores da educação Básica, dentre outras são medidas que objetivam adequar o Brasil a nova ordem, base para a reforma educativa que tem **na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas de formação**, financiamento, descentralização e gestão de recursos.

qualidade da educação, conforme se consolidou nas discussões a partir da Conferência Mundial da Educação, realizada em Jontien em 1990 na Tailândia, na qual vários países passaram a mobilizar-se sobre os novos rumos da educação.

Em nosso país, as idéias lá difundidas fundamentaram o Plano Decenal para a Educação e a qualidade desta passou a ser discutida em amplos setores da sociedade, ações e políticas que buscaram fazer mudanças necessárias na escola, e principalmente na formação de professores, para elevar o nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Essas mudanças têm como suporte a defesa de um projeto de educação, que permeia uma concepção mercantilizada de mundo, homem e sociedade.

Desse modo, Haddad (2008) afirma que as reformas educacionais tem como referência ou orientações aquelas emanadas dos organismos financeiros internacionais, dentre esses destaca-se o Banco Mundial, por seu montante aplicado nas reformas educativas dos países em desenvolvimento, e mais recentemente, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Essa situação levou os países, como o Brasil, a estabelecerem, segundo Haddad (2009), a política de ajuste ao sistema de ensino, cortes as despesas, visando a eficácia do sistema sem aumentar os gastos, isto é, ampliando os serviços, sem contudo, aumentar a quantidade de recursos. O que se busca com tais reformas é a produtividade, assim, todas as metas, as formações, estão com fundamento para garantir a proposta fundamental da sociedade capitalista.

A formação continuada é vista no contexto das reformas educativas no Brasil como um instrumento de manutenção da sociedade capitalista, mercantil, uma vez que centra os conhecimentos científicos, tecnológicos, bem como as relações de trabalho direcionadas para o desenvolvimento produtivo, ao mesmo tempo que produz e compartilha de um conjunto de valores que legitimam a ideologia da classe dominante.

A formação continuada encontra-se em um quadro de desafios para a sua garantia enquanto um direito do professor no contexto atual, pois para a sua garantia perpassam as condições de trabalho, (infraestrutura das escolas, número de alunos por salas de aula etc..) aspecto salarial, uma vez que o professor tem sua carga horária ampliada para garantir um salário menos indigno ao final do mês, o que

retira dele a possibilidade de participar de momentos de estudos, cursos, socialização de experiência, por não dispor de um tempo para tal questão, e pelo cansaço físico, mental, ao mesmo tempo, esses professores estão sendo controlados por avaliações centradas apenas nos resultados.

Outro fator são as poucas possibilidades de formação continuada no âmbito das secretarias municipais, estaduais e das universidades para o atendimento dos professores da educação básica. A cada dia assistimos as escolas serem cada vez mais responsabilizadas pelos fracassos e sucessos por meio de políticas implementadas, principalmente as avaliativas, que na realidade são estandardizadas, ou em expectativas de aprendizagem, medidas em testes, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo com bônus, e punições), além do que, isentam o Estado de sua responsabilidade de garantir a educação pública e de qualidade para todos. Sobre essa questão, Freitas (2012) reúne evidências empíricas em seu artigo para evidenciar as propostas dos reformadores empresarias da educação no Brasil e denuncia as características que definem essa política educacional atual fundamentada na responsabilização, meritocracia e privatização.

Segundo o autor, o Movimento que se responsabilizou e recebeu o nome dos reformadores da educação no Brasil é o “Todos pela Educação” que possui como ideia central “o controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como “standartes”, medidos em testes padronizados”(FREITAS, 2012, p.383).

Os reformadores educacionais hoje estão na vanguarda da posição das reformas educacionais, onde os seus objetivos sobre a finalidade da educação são claros, primam pela mercantilização do sistema educativo, além do disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, e o desenvolvimento das forças produtivas vão assumindo. Assim, a educação básica precisa se adequar a um novo contexto social, econômico em que vivemos. Daí, a necessidade de ajustar o projeto de educação vigente, não só a educação básica, assim como a educação superior e tudo que envolve o processo educativo a esse novo modelo de educação.

A necessidade de mudança é justificada tendo como referência os argumentos de que as deficiências encontradas no ensino básico,

dizem respeito à má formação dos professores, colocando a formação docente como um ponto central do conjunto de reformas para a educação no Brasil, visto que é apontada como chave para a melhoria da qualidade da educação (CAMARGO, 2004).

Seguindo essa concepção, está em curso várias políticas para a educação, especificamente para a formação de professores que atendem as políticas traçadas pelo Banco Mundial, na forma e no conteúdo, conforme as orientações contidas em seu relatório (2011), no qual aborda a qualidade dos professores como uma questão central e profunda. Segundo o Banco Mundial,

Houve um aumento na qualificação de professores. O Brasil estava claramente fora dos padrões há quinze anos, com um baixo nível médio de escolaridade dos professores (...) aumentou com êxito os professores com diploma do ensino superior de 20% em 1996 para 58% em 2006 (2011, p. 50)

Neste cenário, as alterações preconizadas pela reforma educacional no Brasil redirecionam o papel da educação e da escola, e, conseqüentemente aliam a formação e a qualificação como elementos fundamentais ao processo de competitividade resultando, assim, em ações político-pedagógicas no âmbito dos currículos de educação formal. Portanto, entendemos que a educação não deve se tornar mercadoria, situação em que só alguns, podem comprar, mas que ela seja o início de novos sonhos e perspectivas de vida para as pessoas. Como professores, vivenciamos esse conjunto de reformas que segundo Frigotto vem defendendo uma sociedade competitiva e individualista. Para esse autor:

Os processos educativos e formativos que ao mesmo tempo são constituídos e constituintes das relações sociais (...), passam por uma ressignificação no campo das concepções e das políticas. Estreitam-se ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação, desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do empregado e, agora, da empregabilidade (FRIGOTTO, 1998, p.14).

Desse modo, as reformas no campo da formação de professores começam com a aprovação da LDB que é a base para todos os documentos na área educacional. Esse texto legal possibilitou diversas interpretações sobre o que venha a ser a formação continuada. Desta forma, inúmeras

experiências vêm sendo colocadas em prática pelos municípios. Prada (2006) questiona que alguns municípios têm legislado garantindo o direito à formação continuada de professores, mas, na prática, a oferta e a qualidade da mesma não satisfazem as diversas partes relacionadas.

Cabem, nesse sentido, questões como: qual é a situação da formação continuada na maioria dos municípios? Os governantes, os responsáveis por esta formação a entendem e atuam como sendo um direito dos profissionais da educação? Considerando tais questionamentos, se faz no próximo tópico uma breve consideração sobre a situação atual da formação continuada no contexto das reformas no município de Belém.

4- A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE BELÉM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A LDB/1996 atribui repasse de responsabilidade aos municípios pelas esferas Federal e Estadual, considerando uma esfera de governo legalmente constituída, possuindo autonomia para gerir recursos e desenvolver políticas conforme as necessidades locais e com a pressão sempre crescente da demanda por serviços à população, as administrações municipais têm se tornado cada vez mais importantes no desenvolvimento das políticas públicas e principalmente no âmbito da educação.

Conforme análise de Cruz (2011) sobre a relação existente entre os ente federados no Brasil, há uma descentralização de recursos federais da educação principalmente pela autarquia Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), sendo considerada como o segundo maior orçamento entre as autarquias, que faz essa função supletiva aos Estados e Municípios, observa-se entre os dois entes federados que os municípios possuem uma maior responsabilidade sobre as políticas públicas, e estão sendo executores de políticas bem mais do que os outros entes federados.

Além de executores de políticas, alguns municípios também são promotores de formações, como no caso do município de Belém que criou um Centro de Formação Continuada, um espaço para atender aos professores, fornecendo subsídios pedagógicos e acompanhamentos ao trabalho dos professores diante das questões, desafios e exigências que

permeiam todo o sistema municipal de educação frente às demandas atribuídas às escolas. As formações são expressas nos seguintes projetos: ECOAR³, Expertise em Alfabetização⁴ e Alfabetização Matemática Leitura e Escrita⁵.

³ O Elaborando conhecimento para aprender a reconstruir- ECOAR – é um Programa de formação continuada ofertado aos professores da rede municipal que foi desenvolvido no período de 2005 a 2007 (BELÉM, 2005). O seu objetivo era criar condições ao professor para estudar, refletir e reconstruir sua ação para a melhoria da aprendizagem do aluno com o foco principal na ação pedagógica do professor e na aprendizagem do aluno das séries iniciais, do ensino fundamental. Na sua fase inicial, a organização do ECOAR foi supervisionada pelo professor Pedro Demo, na gestão municipal do prefeito Hélio Gueiros, como colaborador emérito do programa. O ECOAR integrou três grandes eixos de ação: 1) a expansão da educação infantil; 2) a formação continuada dos professores e 3) a educação ambiental para o desenvolvimento humano sustentável. Também, compreendia três ações: 1) cursos semestrais sequenciais de seis dias, de segunda a sábado das 8h às 12h e das 14h às 18h, totalizando 48h cada curso; 2) assessoramento às escolas e 3) continuidades dos estudos na Hora Pedagógica do professor na escola onde trabalha. No total foram realizados 34 cursos com a metodologia de seis dias durante os anos de 2005 a 2008. Com a participação de 931 professores no 1º curso (2005-2006) que teve nove edições; no 2º curso (2006-2007) a presença de 782 professores e teve sete edições, no 3º curso (2007-2008) a participação de 782 professores e teve sete edições, com a realização de dois Ecoar específicos para professores da sala de leitura com a participação de 253 professores em duas edições e educação ambiental voltado a sustentabilidade com 754 professores participantes. Após o curso de seis dias, a equipe reformulou a metodologia das formações e criou em 2007, como uma dimensão do Programa ECOAR, o Projeto Expertise em Alfabetização (BELÉM, 2009).

⁴ Projeto de formação continuada direcionada a professores do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano) e coordenadores pedagógicos dentro do contexto da escola. Foi criado em 2007, para atender uma necessidade da SEMEC no que se refere aos baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), naquele ano o município de Belém alcançou média nacional com 3,4 em Belém, enquanto que nacionalmente a média era 4,2, de acordo com dados do INEP (2007). Tem como objetivo investir na formação dos professores alfabetizadores do ciclo I foi uma estratégia para superação desse resultado, por considerar a necessidade de “uma requalificação da escola pública que se pretende comprometida com a formação das crianças, não pode prescindir da qualidade da escolarização ofertada, a começar por um efetivo letramento”. O projeto tem como principal meta formar professores capazes de alfabetizar os alunos em um ano, com a meta de alfabetizar 100% dos alunos. (BELÉM, 2009, p. 2)

⁵ ALFAMAT - Programa de formação continuada voltado a atender os professores de português e matemática que atuam no ciclo II, que correspondem as turmas de 5º e 6º ano. Iniciou em 2009 com objetivo de superar os baixos índices do IDEB nas escolas municipais. A SEMEC busca com este projeto investir na formação dos professores de português e de matemática como uma alternativa para melhorar a aprendizagem dos alunos. Assim, o público específico do ALFAMAT são professores de português e de matemática do ciclo II (5º ano, antiga 4ª série).

O ALFAMAT é desenvolvido pelo núcleo de informática educativa (NIED) que visa possibilitar vivências e discussão de metodologias para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e matemática com metodologias norteadas pelos descritores da Prova Brasil. Realiza o processo formativo por meio de oficinas de 48h anuais no momento das Horas Pedagógicas dos docentes. (BELÉM, 2009).

Desde agosto de 2005 até 2007, a Prefeitura de Belém desenvolve uma proposta formativa a toda a rede municipal, primeiramente com a efetivação do “elaborando conhecimento para aprender a reconstruí-lo-Ecoar” (BELÉM, 2005), que no período realizou oito cursos de formação a professores e coordenadores pedagógicos. A partir de 2007, para dar continuidade à proposta de formação, foram criados dois projetos dentro do Programa Ecoar, chamados de Alfabetização Matemática, leitura e escrita/Alfamate e o Expertise. O primeiro, desenvolvido pelo Núcleo de Informática Educativa, tendo como principal objetivo “possibilitar as vivências e discussão de metodologias para o ensino aprendizagem de língua portuguesa e matemática”. As metodologias são norteadas pelos descritores da Prova Brasil (MEC, 2008). O segundo, por sua vez, é desenvolvido pelo próprio Centro de Formação que visa orientar e realizar formações aos professores alfabetizadores do primeiro ciclo composto por (1º, 2º e 3º ano) e tem como objetivo potencializar o trabalho do professor alfabetizador.

Domingues (2013), em análise na dissertação de mestrado sobre a política de formação de professores da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Belém constata que a partir de 2005 a política de formação concentrou todos os esforços e atenção para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que em 2005 se apresentava abaixo da média nacional com índice 3,0, enquanto a média era 3,8.

Belém constrói nessa perspectiva, com base no Plano Nacional de Educação/2011 e o Compromisso Todos Pela Educação, a responsabilidade de atingir a meta 05 do PNE que é “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados com exames periódicos e específicos” para atingir a meta aposta no Projeto Expertise que tem como meta central “alfabetizar 100% dos alunos do ciclo I (alunos com 06 anos de idade)” (BELÉM, 2009, p. 09). Esse objetivo foi destinado a todos os professores alfabetizadores do 1º ciclo, coordenadores pedagógicos, pais e alunos de todas as escolas municipais de Belém, seu principal objetivo foi “formar professores capazes de alfabetizar os alunos em um ano” (BELÉM, 2009, p. 08).

O documento base do Projeto Expertise justifica que o nome do projeto já indica o que a secretaria pretende fazer com o professor que é torná-lo “um expert em alfabetização” (BELÉM, 2009, p.07) chegando a todas as escolas do município de Belém em 2009, e ainda presente em 2020.

Nesse sentido, investir na formação continuada dos professores foi tarefa central como estratégias para o atingimento das metas que é desenvolvida pelo Centro de Formação e ocorre em encontros nas escolas em que os professores atuam no horário da Hora Pedagógica e no centro de formação, conforme agenda previamente definida, sobre a responsabilidade de um formador que:

Faz levantamento dos dados, contrato didático com os professores e coordenadores na escola, planejamento, orientação da prática docente, análise da prática em sala de aula, orientação de avaliação, análise do instrumento de avaliação, análise do resultado, estudo na HP, reunião com coordenador, reunião com diretor (BELÉM, 2009, p. 09).

O Projeto Expertise em Alfabetização desenvolve o trabalho fundamentado em alguns eixos de ação “alfabetização das crianças em 01 ano, didática que leve a aprendizagem, avaliação mensal dos níveis de alfabetização, avaliação como suporte para a intervenção no processo de aprendizagem da leitura e da escrita” (BELÉM, 2009, p.07). Prioriza dentre as ações um assessoramento sistemático do trabalho do professor com avaliação do trabalho do aluno mensalmente e a participação do professor nas formações mensais.

Com alguns resultados já observados pela equipe, conforme registro do expertise em alfabetização:

A maioria das crianças do CI 1º ano (06 anos) escreve seu próprio nome; acompanhamento do processo de aprendizagem indica avanços na alfabetização dos alunos em escrita e matemática, reflexão sobre a prática docente na formação; planejamento docente com atividades didáticas que leve o aluno a pensar sobre a escrita e não apenas copiar; sistemática de avaliação da aprendizagem, gestão da escola se envolvendo com a aprendizagem (BELÉM, 2009, p. 07).

Para atingir esses dados considerados positivos pelo projeto a Secretaria de Educação organizou o seu próprio material didático, tempo e o espaço escolar com vistas a oferecer condições para a formação dos professores com a utilização da Hora Pedagógica para otimizar esse processo. Desta forma, houve mudança na organização da Hora Pedagógica que antes se constituía um momento dos professores para planejarem suas ações de forma autônoma. A partir da efetivação do Expertise, esse tempo foi disponibilizado para formação com acompanhamento dos formadores.

Domingues (2013) alerta que a SEMEC está subsidiada por uma compreensão do professor como tecnólogo do ensino, essa ideia a autora compartilha de Veiga (2008) que apresenta duas compreensões de formação, uma relacionada ao professor tecnólogo do ensino e outra a do professor como agente social. Em relação à formação do professor como tecnólogo, a autora analisa sendo uma concepção de formação orientada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico- OCDE⁶, que busca associar diretamente a educação a interesses econômicos de produtividade da sociedade capitalista, dessa forma, a formação deverá atender o desenvolvimento de competências técnico-profissional, conforme prevê o mercado. Um saber fazer focado no treinamento e na formação limitada.

Em relação à formação do professor como agente social, Veiga (2008) considera a defesa de uma formação como prática social, um instrumento de emancipação do professor, portanto mais sólida, que leve em consideração diversos aspectos críticos da política global, dimensões sócio políticas da educação e da escola, saberes disciplinares, curriculares, culturais e de mundo, onde a pesquisa é instrumento de produção de conhecimento.

Freitas (2007) acena essa preocupação por considerar que os aspectos epistemológicos e científicos estão cada vez mais sendo reduzidos a uma proposta de formação pragmática e conteudista. Kramer (1989) também questiona as propostas de formação continuada que ainda privilegiam a formação profissional desconhecendo, por vezes, a pessoa ou o cidadão em formação. Para ela, essas estratégias privilegiam a formação técnica, treinamento com efeito multiplicador e/ou vivências pontuais, localizadas na socialização de experiências vividas. Candau (1997, p. 64) vai mais além, afirma que:

A formação continuada não pode ser considerada como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim uma formação de refletividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

⁶ A OCDE tem sido foco de análises de vários pesquisadores (MAUÉS, 2008; SILVA, 2002; OLIVEIRA, 2010) uma vez que esta organização vem realizando pesquisas no Brasil e orientado em seus relatórios a necessidade de formulação de políticas que possam atrair, reter e desenvolver os professores eficazes.

Diante das preocupações epistemológicas com a formação continuada dos professores em que autores discutem e apontam propostas de formação que visem emancipação, autonomia, valorização desse professor, Nóvoa (2008) avalia que ao longo do século XX, concepções pedagógicas, psicológicas e sociológicas foram misturadas com a ideologia da salvação, alimentando a ilusão de que a escola é o lugar de redenção pessoal e de regeneração social, pois, hoje a função social da escola está para além de ser um espaço de aprendizagem. Acrescenta-se neste contexto, além do currículo tradicional, reformas que fomentaram técnicas e saberes novos, assim, como um conjunto de programas sociais, culturais e de apoio para a escola coordenar.

A constatação de que as mudanças mais recentes apontam para uma maior flexibilidade nos alerta que estamos diante de novas perspectivas para o professor, orientadas por um contexto de inovações tecnológicas que vem cada vez influenciando nas formas de saberes das pessoas e tornando o conhecimento mais atraente.

Em nossa análise detectamos que o Projeto Expertise tem uma proposta formativa em que o professor é o centro do processo e está sobre ele à responsabilidade para atingir 100% de crianças alfabetizadas. No entanto, em que momento se analisa as condições de trabalho deste professor, a infraestrutura do espaço, a situação socioeconômica, emocional dos alunos? Essas questões devem fazer parte da reflexão de formação, uma vez que influenciam diretamente no processo de aprendizagem dos alunos.

De acordo com Nóvoa (2008), um dos desafios apresentados à formação continuada é a desconstrução de políticas enraizadas em propostas fragmentadas. Estar em constante busca, em eterna construção do próprio conhecimento são mecanismos que caracterizam coerentemente um profissional da educação. Daí, decorre a necessidade de priorizar as políticas públicas educacionais, principalmente no seu processo de estruturação, pois devem assumir princípios claros e objetivos que nos remetam a processos que busquem suprir as necessidades de toda uma sociedade em termos de distribuição de renda, dos bens e serviços sociais no âmbito federal, estadual e municipal.

Hoje, os desafios da profissão docente não são poucos e as análises referentes às políticas dos municípios e as propostas de formação continuada assumem uma relevância significativa, um

momento fundante para nortear propostas sólidas de formação não com características de responsabilização como vem sendo alicerçada, mas, como um direito de todo professor.

5-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos nesse artigo conforme as discussões do referencial teórico abordado que o papel do Estado na elaboração da política de formação continuada para os professores nos últimos anos está centrado em uma formação para o Capital com valorização dos aspectos individualista, competitivo e mercantil. Com a crise do capitalismo nos anos 1970 e 1990 se impõe questões desafiadoras ao espaço educativo, com apelo à valorização da educação geral e formação com alguns conceitos abundantes utilizados pelos homens de negócios tais como integração, qualidade total, participação, responsabilização, meritocracia, os quais são imposição das novas formas de sociabilidade do capital.

Nesse contexto, os postulados dos reformadores para adequar a educação ao interesse do capital se dar por meio de ajustar a formação dos professores aos interesses do Capital, uma educação adestrada ao que convém a lógica do mercado, uma educação que se move como afirma Frigotto (2010) dentro de inúmeras contradições marcadas pela histórica dificuldade e dilemas da burguesia em face da educação dos trabalhadores. Esse movimento se dar em um contexto de crítica ao Estado, a ineficiência da escola pública, de cobrança a manutenção dessa escola e a defesa de privatização e mecanismos privatizantes.

No âmbito da formação continuada, é recorrente o discurso de que o docente precisa se qualificar para dar conta do fracasso escolar constatado pelo governo. O que se pode observar, pela forma como a educação continuada vem sendo implementada, voltada cada vez mais a atender interesse hegemônico do modelo capitalista, constatados através de documento dos organismos internacionais, em que para atender a tais interesses, as políticas públicas e ações políticas movimentam-se na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores da nova geração que tem como discurso a questão da educação ajudar a melhorar a economia, a sociedade do conhecimento e do consumo, não se preocupando com a formação humana para a vida.

Essa tendência na formação perpassa pelos Estados, municípios para buscar se adequar a esse novo contexto pautado na meritocracia, responsabilização dos profissionais da educação. Percebemos como constatou Domingues (2013) na proposta de formação da SEMED de Belém, um município na corrida pelas metas estabelecidas pelo Ideb, criou sua proposta formativa para os docentes na tentativa de corresponder a tais expectativas. No entanto, Freitas (2012) nos alerta dos perigos dessa política direcionada a atender as metas e suas consequências desastrosas ao sistema educativo.

Portanto, continua a luta por uma educação para além do capital pautada na perspectiva socialista democrática, teórica, política, filosófica e ética, de não reduzir os processos educativos a uma concepção unidimensional, mas alargar-se na perspectiva omnilateral que expressa às múltiplas necessidades dos seres humanos. Portanto, uma educação como um bem público e uma formação para a construção de uma sociedade mais humana e justa.

REFERÊNCIAS

- ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. **Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas**. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo N.; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (Orgs). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001
- BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos**. Tradução de Amanda Monte. Publicações Banco Mundial. Mimeo, 2011.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Formação continuada de professores**. Primeiro Curso Semestral ECOAR- material do professor cursista. 2005
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Formação continuada de Professores: Expertise em Leitura e Produção de textos: Formação de formadores**. 2009
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Formação continuada de Professores: Expertise em alfabetização: Formação de professores**. 2009
- BELÉM. **Projeto Expertise**. <http://expertiseemalfabetizacao.blogspot.com.br/2012/02/projeto-expertise-em-alfabetizacao.html>. Acesso: 06 jan. 2014.
- BORÓN, Atilio Alberto. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

- BRESSER-PEREIRA, L. C. **A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle**. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Cadernos do MARE da Reforma do Estado, 1997.
- CAMARGO, Arlete Maria Monte de. **O currículo dos professores para os primeiros anos da escolaridade: as marcas de uma formação**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- CANDAU, Vera Maria. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997
- CANO, Wilson. **América Latina: notas sobre a crise atual**. In: **Economia e Sociedade**, v.18, n.3(37), p.603-621, dez. 2009. www.scielo.br/pdf/v18n3a08.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.
- CAPELLA, Ana Claudia N. **Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas**. HOCHMAN, Gilberto. ARRETCHE, Marta. MARQUES, Eduardo. (Orgs). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007
- CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. Tradução Instituto de Letras da PUC-Campinas. 11ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2005.
- CRUZ, Rosana Evangelista. **Federalismo e Financiamento da educação: a política do FNDE em debate**. In: GOUVEIA, Andréa B.; PINTO, José Marcelino R.; CORBUCCI, Paulo Roberto (Orgs.) **Federalismo e Políticas Educacionais na efetivação do Direito à Educação no Brasil** – Brasília: IPEA, 2011. Disponível: www.ipea.gov.br. Acesso em: 10 jun. 2014.
- DINIZ, Eli. Governabilidade, Democracia e Reforma do Estado: os desafios da construção de uma nova ordem no Brasil nos anos 90. DINIZ, Eli. AZEVEDO, Sérgio (Orgs.). **Reforma do Estado e Democracia no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.
- DINIZ, Eli. **O Contexto Internacional e a Retomada do Debate sobre Desenvolvimento no Brasil Contemporâneo (2000/2010)**. In: DADOS- Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, vol. 54, nº 4, 2011, p. 493-531.
- DOMINGUES, Mauro Roberto de Souza. **As implicações da prova Brasil na política de formação dos professores da SEMEC entre os anos de 2005 a 2011**. Dissertação de mestrado. UFPA, 2013
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: prioridade postergada**. IN: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n.100. Especial, p. 1203-1230, out. 2007.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação**. In: Educação e Sociedade, Campinas, v.33, nº 119, PP.379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: www.cedes.unicamp.br Acesso em: 10 jun. 2020.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.
- GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Volume 3. 3ª edição. Maquiavel: **Notas Sobre o Estado e a Política**. Edição Carlos Nelson Coutinho - com Marcos Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2007.

- HADDAD, Sergio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.
- KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n° 70/165, MEC-INEP, Brasília, 1989
- MARX, K. O Capital. **Crítica da Economia Política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução: Maria Helena Barreiro Alves. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 1983.
- MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Manifesto do Partido Comunista**. Editora Expressão Popular. São Paulo, 2008.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. **A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional**. In: 31ª reunião anual da ANPEd. Caxambú, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalhos/GT11-2988-Int.pdf>.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- NÓVOA, Antonio. **Os professores e o “novo” espaço público da educação**. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Sinopse do survey nacional: pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil**. Belo Horizonte: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado) /FAE/ UFMG, 2010.
- PRADA, Luis Eduardo Alvarado. **Dever e Direito à Formação Continuada de Professores**. Revista profissão docente online. Uberaba: UNIUBE, 2006.
- SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo Fapesp, 2002.
- SOUZA, Celina. **Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas**. HOCHMAN, Gilberto. ARRETCHE, Marta. MARQUES, Eduardo. (Orgs). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência como atividade profissional**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D’ÁVILA, Cristina Maria (Orgs). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectiva**. Campinas: Papyrus, 2008.
- XIMENES, Salomão Barros: **Responsabilidade Educacional: Concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação**. In: Educação e Sociedade. Campinas, Vol. 33, n° 119, p. 353-377, abril-junho, 2009. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 10 jun. 2020.

Sobre os autores

MARY JOSE ALMEIDA PEREIRA

Doutoranda em Educação (2018) na linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Mestre em políticas públicas educacionais pelo PPGED/UFPA. Integra como pesquisadora dos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior -GEPES/UFPA e o Grupo de Estudo e Pesquisa de Política Educacional, Formação e Trabalho Docente - GESTRADO/UFPA. E-mail: mary.josi@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1046-9630>

RAIMUNDO SOUSA

Doutor e Mestre em Educação – Políticas Públicas Educacionais – pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor Adjunto da UFPA, Campus Altamira. Lidera o GEPGED – Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Planejamento e Gestão da Educação, na Faculdade de Educação. E-mail: sousaf3@yahoo.com.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0656-837X>