

**A LÓGICA DO CAPITAL E SEUS REFLEXOS SOBRE AS POLÍTICAS DE
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

***LA LÓGICA DEL CAPITAL Y SUS REFLEXIONES SOBRE POLÍTICAS PARA LA
FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA***

***THE LOGIC OF CAPITAL AND ITS ECHOES ON THE NATIONAL CONTINUING
EDUCATION POLICY FOR BASIC EDUCATION TEACHERS***

 Áurea Augusta Rodrigues da MATA
Universidade Federal da Paraíba
e-mail: aurea.augusta@academico.ufpb.br

| 1



Como referenciar este artigo

MATA, A. A. R. de. A lógica do capital e seus reflexos sobre as políticas de formação continuada dos professores da educação básica. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 11, n. esp. 1, e021014, 2021. e-ISSN: 2237-258X. DOI: <https://doi.org/10.30612/eduf.v11iesp.1.16501>

Submetido em: 13/06/2021

Revisões requeridas em: 09/08/2021

Aprovado em: 15/09/2021

Publicado em: 30/10/2021

RESUMO: O artigo trata das políticas educacionais, precisamente, a política de formação continuada dos professores da educação básica nacional e no Estado de Pernambuco. No Estado estão inseridas no Programa Pacto Pela Educação, tido pelo governo como política pública de impacto social e colocado no âmbito dos temas estratégicos para desenvolvimento do Estado. Realizamos análise do ordenamento legal nacional e estadual e do ordenamento curricular estadual que tratam da temática e percebemos que as políticas estão pautadas pela lógica do capital, tendo por base a política de responsabilização que agrega meritocracia e gerencialismo, com foco nas avaliações externas, nos índices educacionais e distribuição de bônus - o que acaba por operacionalizar uma desqualificação do trabalho docente e da escola, representando a manutenção e reprodução das relações sociais dominantes, ligadas à teoria do capital humano, travestido de defesa do direito de aprender. Por fim, reafirmamos a defesa de uma demanda histórica da categoria por política de formação e de valorização dos profissionais, capaz de articular formação inicial e continuada, com condições básicas de trabalho, articulada com a luta mais geral da política educacional no país, a partir de referências que coloquem a educação para além da lógica do capital.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais. Formação continuada. Lógica do capital.

RESUMEN: *El artículo trata sobre las políticas educativas, precisamente, la política de formación continua para docentes de la educación básica brasileña y de la Provincia de Pernambuco. En la Provincia, son parte del Programa Pacto pela Educação, considerado por el gobierno como una política pública de impacto social y colocado en el ámbito de los temas estratégicos para el desarrollo del Estado. Lo hicimos un análisis del orden jurídico nacional y de la provincia y del orden curricular de la provincia que abordan la temática y nos dimos cuenta que las políticas se rigen por la lógica del capital, con base en la política de rendición de cuentas que suma meritocracia y gerencialismo, enfocándose en evaluaciones externas, en los índices educativos y distribución de bonificaciones, que acaba operacionalizando una descalificación del trabajo docente y de la escuela, representando mantenimiento y reproducción de las relaciones sociales dominantes, ligadas a la teoría del capital humano, disfrazada de defensa del derecho a aprender. Finalmente, reafirmamos la defensa de una reivindicación histórica en la categoría de una política de formación continua y valorización de profesionales, capaz de articular la formación inicial y continua, con condiciones básicas de trabajo, articulada con la lucha más generalizada de la política educativa en el país, a partir de referencias que sitúan la educación más allá de la lógica del capital.*

PALABRAS CLAVE: Políticas educativas. Educación continua. Lógica del capital.

ABSTRACT: *This paper deals with the educational policies, precisely, with the national continuing education policy for basic education teachers in the state of Pernambuco. This State is inserted in the national program "Pacto Pela Educação" (Pact for Education). National Government have seen this program as an essential public policy and a strategic theme for the State development. Here, we analyze the national legal ordering and state curricular ordering that treat this topic and we realize that these policies are generally based on the logic of capital, grounded on accountability policy that adds meritocracy and managerialism, focused on external exams, educational index and bonus payments that disqualify the teachers and school officials work. Maintaining and reproducing dominant social relations, linked to the Human Capital Theory, however in the guise of the right to learn speech. Finally, we reaffirm and defend historical demands of this working class, mainly initial and continued qualification,*

appreciation of their work and basic working conditions for them. All of this together with the overall quest for Brazilian high-quality education, apart from education based on logic of capital.

KEYWORDS: *Educational policies. Continuing education. Logic of capital.*

Introdução

O estudo aqui apresentado é parte de uma pesquisa desenvolvida em nível de doutoramento que versa sobre as políticas educacionais, mais precisamente, sobre a política de formação continuada dos professores da educação básica nacional e do Estado de Pernambuco. Partimos do estudo das principais leis educacionais, procurando analisar as políticas que orientam a formação continuada dos professores da educação básica, discutindo-as em termos gerais e específicos, em nível federal e estadual. O interesse nessa temática justifica-se por esta se inserir em um dos campos de estudos da educação que nos últimos períodos ampliou a sua importância para a categoria de profissionais da educação, bem como, para o desenvolvimento de políticas públicas para e da Educação em âmbito nacional e estadual. Junta a essas questões, o fato de termos atuado como professora da educação básica durante doze anos e vivido essa necessidade/realidade no “chão” da escola.

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

Alguns pesquisadores como Taffarel e Rodrigues (2010) reconhecem esse debate como uma demanda histórica e imediata e vão mais adiante, quando reconhece também, a necessidade de uma política global de formação e de valorização dos profissionais da educação, capaz de articular formação inicial e continuada, com as condições de trabalho, com o piso salarial e a carreira, como condições básicas de trabalho para os profissionais da educação, bem como, articulada com a luta mais geral dos rumos da política educacional no Brasil.

As discussões pertinentes à política de formação continuada dos professores, efetivadas historicamente pelos movimentos de educadores – Associação Nacional pela Formação dos

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

As discussões e análises destes movimentos apontam a necessidade de um processo de formação ampla que seja orientado pela construção permanente do conhecimento, bem como defendem a construção e consolidação de uma política global de formação e de valorização dos profissionais da educação. No entanto, o que vem acontecendo, nacionalmente, no âmbito das políticas de formação continuada de professores - conforme aponta alguns estudos da área, tais como: Leal, Borges e Ribeiro (2019), Silva, Conrado e Luz (2011) e De Albuquerque (2014), dentre outros - é a priorização de uma política pautada pela valorização do capital humano com interesses focados nas transformações socioeconômicas oriundas das exigências do capital, sendo essa uma das questões apontadas também na nossa pesquisa.

No âmbito das políticas educacionais no Brasil, ocorrem disputas de projetos com concepções distintas do papel do Estado, de educação, de sociedade e de homem: de um lado, os órgãos multilaterais ditam suas normas e modelos e pautam a educação como mercadoria, focada nas competências e habilidades que dão respostas aos interesses do capital (FREITAS, 2014); de outro, um projeto fundamentado na concepção histórico-social, que faz parte da luta histórica dos movimentos de educadores, marcado pela crítica e pela reflexão-ação, pauta as demandas necessárias à classe trabalhadora, defende uma educação de qualidade referenciada socialmente, a fim de que os filhos da classe trabalhadora possam apoderar-se e empoderar-se do conhecimento produzido pela humanidade (FREITAS, 2014).

Ainda de acordo com Freitas (1999, p. 18), no quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, cujas palavras de ordem são “qualidade total”, “modernização da escola”, “adequação do ensino à competitividade do mercado internacional”, é possível perceber que “a educação constitui-se em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica”. Os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão interligados, conforme Mészáros (2006).

Diante essas questões, nosso objetivo foi analisar a política de formação continuada dos

professores da educação básica nacional e no estado de Pernambuco, estabelecendo relações com as transformações socioeconômicas oriundas das exigências do capital. A pergunta que norteia de modo mais específico o nosso estudo: Quais relações e nexos são estabelecidos entre a política de formação continuada dos professores da educação básica do estado de Pernambuco, com as políticas públicas educacionais na esfera federal, especificamente, com a Política Nacional de Formações dos Profissionais do Magistério da Educação Básica?

Para o desenvolvimento metodológico da pesquisa, optamos por trabalhar com o método de análise de conjuntura, por avaliarmos que as políticas públicas educacionais são pautadas também pelas relações econômicas e sociais, pelas correlações de força estabelecidas na sociedade, o que causa uma dinâmica constante. Análise de conjuntura se faz buscando identificar na realidade surgida o que a constitui, os atores e os interesses em jogo, relação de forças e articulação (relação) entre “estrutura” e “conjuntura”.

Segundo Souza (1995, p. 08):

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

5

Trabalhar com esse método de análise é assumir o desafio de qualquer análise de conjuntura, que é “[...] compreender as interrelações das partes que forma o todo, pois a totalidade é um conjunto de múltiplas determinações” (ALVES, 2008, p. 01). No nosso estudo trabalhamos nessa perspectiva, ou seja, abordamos de forma geral as políticas públicas educacionais federais e estaduais, até chegarmos especificamente, às políticas de formação continuada de professores da educação básica federal e do estado de Pernambuco. Realizamos resgate histórico e levantamento das leis, portarias, decretos e documentos oficiais atuais nacionais e do estado de Pernambuco que tratam da temática e desenvolvemos análise de tais ordenamentos legais, bem como, buscamos identificar as relações estabelecidas entre a política de formação continuada dos professores da educação básica nacional e no estado de Pernambuco e as transformações socioeconômicas oriundas das exigências do capital. Delimitamos como marco de tempo o período de 2010 a 2014, por ser nesse período que nacionalmente foi instituída, mediante o Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009a).

A lógica do capital e seus reflexos sobre as políticas educacionais

Para Azevedo (2004, p. 05), as políticas públicas são aquelas que “[...] representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o Estado em Ação”; e, em um plano mais concreto, “o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente” (AZEVEDO, 2004, p. 05).

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

Com a aplicação de políticas neoliberais e o aprofundamento no processo de inserção no mercado globalizado dos países da América Latina nos anos 90, houve uma profunda reforma do Estado redefinindo-se os limites entre o público e o privado. Além da reforma do Estado, nessa década houve também um processo de privatização e de endividamento nunca antes vistos no Brasil. A experiência da Inglaterra no Governo de Margareth Thatcher serviu de modelo, no que se refere ao processo de privatização desenvolvido e também ao corte do orçamento público, que trouxeram efeitos negativos para a população que depende dos serviços públicos.

A hegemonia neoliberal vem causando importantes reconfigurações nas políticas sociais: desemprego de longa duração, precarização das relações de trabalho, ampliação dos empregos temporários sem nenhuma garantia de direitos, desenvolvimento de programas sociais focados na transferência de renda, ou renda mínima. O capital em crise utiliza-se de estratégias decorrentes de sua primordial contradição – o irreconciliável antagonismo entre capital e trabalho – que despontam nas reconfigurações citadas aumentando as taxas de exploração, intensificadas a níveis cada vez mais desumanos, e a lei tendencial da taxa crescente do valor-de-uso das mercadorias¹. Concebemos o conceito de Estado assim como Peroni (2003,

¹ Mészáros (2002) chamou de “lei tendencial da taxa crescente do valor-de-uso das mercadorias”, a tendência de
Rev. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 11, n. esp. 1, e021014, 2021.

p. 22), “Estado histórico, concreto, de classe e, nesse sentido, Estado máximo para o capital, já que, no processo de correlação de forças em curso, é o capital que detém a hegemonia”. E o que vem acontecendo no Brasil e em outros países da América Latina, é a sobreposição de uma política de beneficiar uns poucos à custa de muitos, os ricos à custa dos pobres. O Estado, no Brasil, país caracterizado como capitalista, periférico e dependente, e em tantos outros países, é a renúncia do papel de executor ou prestador direto de serviços, pelo papel de regulador e provedor destes serviços, principalmente dos serviços sociais essenciais como educação e saúde. Tomando como referência mais uma vez Peroni (2003), “o caráter classista do Estado é acentuado na medida em que ele se retira passando as políticas sociais para o controle do mercado”.

Na situação que estamos vivenciando é praticamente impossível negar que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão interligados; operacionalizar uma mudança educacional requer operacionalizar mudanças na estrutura social vigente que afete diretamente a contradição básica da sociedade capitalista, que é entre capital e trabalho. Uma questão que podemos ressaltar em relação às políticas públicas educacionais no Brasil é o fato de termos historicamente, mais políticas governamentais, em detrimento de políticas de Estado. Para Dourado (2011, p. 55), “Compreender a educação como política pública e percebê-la na articulação com as demais políticas é fundamental para contribuir para o processo de sua efetivação como política de Estado”. A crise da educação se manifesta tanto no plano econômico como no político. A educação formal está profundamente integrada na totalidade dos processos sociais.

| 7

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

Diante as circunstâncias, é perceptível que a lógica do capital afeta diretamente as políticas educacionais, as políticas postas em desenvolvimento são na sua maioria, quiçá todas, dirigidas para dar conta das demandas do mercado em detrimento de atender as demandas da classe trabalhadora; não podemos negar que a política educacional sofre imposições das estruturas políticas, econômicas e sociais, nos diversos contextos sócio-históricos, e, portanto, é preciso repensá-las.

uma mercadoria ter seu tempo de “vida útil” reduzido ao máximo, a fim de que seja muito rapidamente trocada por uma nova.

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p. 27, grifos do autor).

Somos favoráveis à discussão de que as políticas sociais não podem ser percebidas apenas na sua expressão fenomênica, isolada, é preciso percebê-las na sua essência, situá-las na realidade social sob o ponto de vista da totalidade concreta (KOSIK, 2002).

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

8

A crise do capital exige respostas dos diversos setores e a educação não ficou fora dessa lógica. A cada modificação relevante na produção e distribuição de riqueza, exigem-se trabalhadores ainda mais interligados aos interesses do capital e, conseqüentemente, práticas educativas subordinadas a esses interesses que, historicamente, assumem formas e conteúdos diversos. E todas essas mudanças são pautadas a partir dos interesses e exigências do capital e isso é oriundo também de diversos processos de crises que o sistema capitalista passa desde seu surgimento. De acordo com Harvey (2011, p. 100), “As crises são em suma, tão necessárias para a evolução do capitalismo como o dinheiro, o poder do trabalho e o próprio capital”. Para compreender o contexto sócio-histórico-político, precisamos, necessariamente, compreender a acumulação do capital e suas crises. Esta crise estrutural nos ensina uma importante lição: dentro dos marcos do sistema do capital ela é insolúvel e, por isso, é preciso construir um caminho para além do capital, para garantir a continuidade da humanidade; e, pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano, exige a superação da lógica desumanizadora

do capital - que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos - exige também, uma transformação social, ampla e emancipadora. E a transformação social emancipadora necessária é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo (MÉSZÁROS, 2005, p. 76), e essa é a nossa tarefa educacional.

A política nacional e local de formação continuada diante desse contexto

De forma mais intensa, a política de formação continuada se “estabelece” no Brasil na década de 1990, no contexto das reformas educacionais, atrelada às concepções de educação defendidas pelo capital tendo como foco a valorização do capital humano, tais como “aprender a aprender” e, passou a ser exigência da legislação educacional se constituindo cada vez mais como uma necessidade, tanto para viabilizar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem como para atender as novas necessidades postas pela globalização neoliberal. A teoria do capital humano guarda uma ligação estreita com as relações sociais de produção e reprodução capitalista (FRIGOTTO, 2010).

No âmbito específico da Política de Formação de Professores da Educação Básica, no ano de 2004 foi instituído a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, composta por universidades atuando junto às redes públicas de ensino para desenvolver a Formação Continuada de professores da Educação Básica em áreas específicas, são elas: a) Alfabetização e Linguagem; b) Educação Matemática e Científica; c) Ensino de Ciências Humanas e Sociais; d) Artes e Educação Física; e) Gestão e Avaliação da Educação. E também, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a partir do decreto n. 6.755/2009, que tem como finalidade organizar, juntamente com os Estados, Distrito Federal e Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica (BRASIL, 2009a).

De acordo com o referido decreto, a política cumprirá com seus objetivos por meio de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, eles são órgãos colegiados, e dentre suas principais funções estão: elaborar e acompanhar a execução de um plano estratégico, definir prioridades e metas do programa em cada estado, coordenar as ações de formação de professores e propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos professores de educação básica. A Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009, estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais (BRASIL, 2009b).

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica,

instituída em 2009 apresenta diversos princípios dos quais destacamos:

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

| 10

Não podemos negar que esses princípios são importantes para o desenvolvimento de uma política educacional focada na perspectiva social, política e de competência técnica, articulados ao debate da carreira, jornada de trabalho e remuneração, a formação continuada é indispensável à valorização profissional. Contudo, é necessário questionar a respeito das relações estabelecidas entre a referida política e as transformações socioeconômicas oriundas das exigências do capital.

De acordo com a ANFOPE (2012):

A política de formação dos profissionais da educação no nosso país tem sido uma temática que vem sendo posta nas agendas dos governos nessas duas últimas décadas com uma preocupação de atender ao processo de globalização e especialmente às políticas orientadas pelos organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial. Essa orientação vem sendo constantemente questionada pelos movimentos sociais organizados de educadores que pleiteiam uma política de qualidade na formação desses profissionais.

Os dilemas na implementação das políticas educacionais após a LDBEN n. 9394/96 são múltiplos, a autora Brzezinski (2009), destaca alguns que considera como os mais expressivos dilemas deste momento histórico no campo das políticas de formação de profissionais da educação e, dentre eles, destacamos o que está intimamente ligado ao nosso objeto de estudo. A autora aponta o descarte pelo poder instituído no MEC da constituição de um Sistema Nacional de Formação e de Valorização dos Profissionais da Educação, que por um lapso de tempo revigorou a expectativa de o Movimento de Educadores conseguir concretizar a histórica reivindicação de instalação de uma política global de formação e de valorização dos profissionais da educação, capaz de contemplar formação inicial e continuada articuladas às condições de trabalho, piso salarial e carreira como uma das condições de melhoria da qualidade da educação básica.

A decepcionante desistência se verificou com a homologação do Decreto n. 6.755, de 29/0/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Neste sentido, diz a autora, o desafio que se apresenta para o Movimento Nacional de Educadores é o de tentar acompanhar e avaliar a implementação dessas políticas, assim como fazer investidas para assegurar a participação das entidades acadêmicas representativas do movimento como membros integrados aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, previstos no Art. 4º do Decreto n. 6.755/2009 (BRASIL, 2009a).

No cenário das políticas educacionais neoliberais, a educação é tida como um elemento facilitador dos processos de acumulação capitalista e cada vez mais é tratada como mercadoria, como setor de investimento de grandes empresários, que se colocam como “defensores” da educação de qualidade. Mas que qualidade? Para os empresários, é saber ler, escrever, contar e algumas competências mais que estão sendo esperadas na porta da fábrica, medidas em um teste padronizado. Para os educadores uma educação de qualidade social, está voltada para os valores, para a formação humana ampla. De acordo com Freitas (2014), os empresários/reformuladores educacionais têm consciência da importância do professor, por isso, o foco de controle dos reformadores empresariais é o professor.

Nacionalmente, para além do que já foi exposto, podemos destacar enquanto política educacional que de alguma forma trata da formação continuada dos professores da educação básica: a constituição da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) através da Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, a Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN’s - 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, o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Importante enfatizar que as políticas mais recentes, são marcos históricos significativos que tem possibilitado importantes mudanças na compreensão da necessidade de termos política de formação continuada. Contudo, não é mais suportável que tais políticas continuem sendo constituídas “apenas” para dar respostas às demandas do mercado, é urgente que elas atendam de fato as demandas históricas dos movimentos de educadores.

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

Um passo relevante no âmbito das referidas disputas é conseguir fazer com que as propostas postas no papel sejam de fato efetivadas, ou seja, que as políticas educacionais aprovadas enquanto leis, decretos, portarias, dentre outros ordenamentos legais, sejam postas em prática, e, cabe aos setores organizados da sociedade acompanhar e avaliar as ações do governo, intervindo na definição e implementação das políticas educacionais. A forma como a formação continuada deve acontecer, também é pautada nas DCN's, onde se defende que a mesma se dê através de atividades formativas (que podem ser organizadas pelos sistemas, rede e instituições de educação básica, inclusive com desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas) e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades. Questão importante a ser ressaltada, é o reconhecimento da importância da formação continuada ofertada pelos centros de formação dos estados e municípios, e pelas escolas, como parte constitutiva da nova política que se quer consolidar no país.

No Estado de Pernambuco, as políticas educacionais voltadas para Educação Pública estão pautadas na pasta do Programa Pacto Pela Educação. O referido programa é tido pelo governo como política pública de impacto social e é colocado também no âmbito dos temas estratégicos para o desenvolvimento do Estado, foi constituído, considerando a Constituição Federal/1988, a LDB/1996, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, as Diretrizes do MEC e o Plano Nacional de Educação, com o propósito de reafirmar o compromisso com uma educação inclusiva para a formação da cidadania e para o mundo do trabalho. E tem como linhas de atuação: O fortalecimento das parcerias com os municípios; A transparência das

informações; A valorização e capacitação, inicial e continuada, dos profissionais da educação; O reconhecimento do mérito, desempenho, monitoramento e avaliação dos processos e resultados; A construção de práticas pedagógicas inovadoras; A utilização de tecnologias como ferramentas didáticas e pedagógicas (PERNAMBUCO, 2012). Contempla também a política educacional de Pernambuco, a constituição do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Pernambuco - FORPROF-PE, instituído de acordo com o Decreto n. 6.755, de 29/0/2009, os documentos oficiais que regulamentam a formação docente (Parâmetros de Formação Docente – 2014), documento constituído pela SEE em parceria com a UNDIME (Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco – 2012), bem como, a Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015 que aprova o Plano Estadual de Educação (BRASIL, 2009a).

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

| 13

Tomando como referência Silva (2013), o Estado de Pernambuco, desde o governo de Jarbas Vasconcelos em 1999, vem desenvolvendo um Modelo Integrado de Gestão do Poder Executivo que toma como base o modelo gerencial, no entanto, foi a partir de 2007 com o governo de Eduardo Campos que este modelo se consolidou.

Do ponto de vista social, nos documentos estudados, observa-se o papel complementar das políticas sociais, para atenuar os efeitos negativos do capitalismo na sociedade, bem como dar sustentabilidade e legitimidade ao modelo de desenvolvimento proposto, especialmente através das políticas de educação, saúde, segurança e geração de emprego. Nesse projeto, as políticas de educação estão pautadas na noção de adequação às necessidades do mercado e à formação de capital humano com as competências necessárias à inserção na economia do conhecimento (SILVA, 2013, p. 87).

De fato, é esta perspectiva encontrada no documento Parâmetro Curricular, que, como

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

É lamentável, mas é constatado, que Pernambuco é reconhecido como um dos estados que serve como exemplo de concretização e efetivação das políticas pautadas no gerencialismo, com as políticas implementadas pelo PMGP-ME e pelo Pacto pela Educação, o governo de Eduardo Campos (2007-2010/2011-2014) consolidou a política de responsabilização educacional em Pernambuco, que está contemplada no Termo de Compromisso, no Bônus de Desempenho Educacional - BDE, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em Pernambuco - IDEPE e no Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco - SAEPE. Contudo, países que têm experiência mais avançada na implantação destas políticas (USA, Chile) já sinalizaram que o resultado das mesmas tem intensificado desigualdades escolares e sociais e estreitado currículos enfatizando apenas alguns conhecimentos cognitivos (leitura e matemática) em detrimento de outros (CABRAL NETO, 2009).

| 14

Considerações finais

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

profissionais da educação capaz de articular formação inicial e continuada com as condições básicas de trabalho.

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

Em termos locais, a forma como o estado de Pernambuco gere a política educacional de formação continuada, como podemos perceber na análise dos documentos curriculares e do ordenamento legal, ao contrário do que preconizam, mesmo que contraditoriamente, está pautado pela política de responsabilização que agrega a meritocracia e o gerencialismo, com foco nas avaliações externas, nos índices educacionais e na distribuição de bônus e acaba por operacionalizar uma desqualificação do trabalho docente e da escola, representando, assim, uma manutenção e reprodução das relações sociais dominantes, ligadas à teoria do capital humano pautadas no indivíduo e não no coletivo, travestido de defesa do direito de aprender.

| 15

De acordo com Freitas (2014, p. 1090, grifos do autor):

A defesa do “direito de aprender” do qual somente hoje, após séculos, os empresários se lembraram cumpre várias funções, desde as operacionais até as ideológicas. É uma forma de interferir na formação do novo trabalhador e na quantidade de trabalhadores disponíveis, aumentando o controle sobre a escola e ocultando as raízes sociais das desigualdades acadêmicas.

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e não o currículo prescrito, a base nacional comum, que definem o que será considerado como “básico”.

Dessa forma, a política de formação continuada de professores passa a se desvincular

de um contexto mais amplo de formação humana e valorização profissional, causando, inclusive, uma desvalorização dos professores. Vale ressaltar que esse arcabouço das políticas educacionais reflete na luta de classe constituída por projetos de educação, de formação, de homem e de sociedade diferentes, como podemos perceber na posição de Frigotto (2010, p. 186): “[...] a questão da desqualificação da escola é, antes de tudo, uma desqualificação para a escola frequentada pela classe trabalhadora [...]”. Defendemos a educação como direito social e não como mercadoria. Nessa perspectiva, a educação “[...] comporta limites normativos, ético-políticos e morais, que são incompatíveis com fenômenos de amestramento, endoutrinamento ou condicionamento dos seres humanos” (LIMA, 2012, p. 29), fenômenos esses que perpassam, mesmo que de forma implícita, as propostas de políticas educacionais regidas pelo gerencialismo, meritocracia, apostilamento e pelos princípios da política de responsabilização.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. E. D. **Análise de conjuntura**: Teoria e método. 2008. Disponível em: http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/analiseconjuntura_teoriametodo_01jul08.pdf. Acesso em: 08 jan. 2012. | 16
- ANFOPE. Encontro Regional Nordeste da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento Final, 2012. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/>. Acesso em: 19 out. 2014.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2004.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social**: Fundamentos e história. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 mar. 2016.
- BRASIL. **Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 18 mar. 2016.

BRASIL. Decreto n. 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**: seção 1, Brasília, DF, p. 1-2, 30 jan. 2009a.

BRASIL. Portaria n. 883, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento do Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 17 set. 2009b.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 18 mar. 2016.

BRZEZINSKI, I. Dilemas e desafios nas políticas de formação de professores e de valorização dos profissionais da educação. *In*: Simpósio Brasileiro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPED, 26., 2009, Vitória. **Anais [...]**. Vitória, ES, 2009. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/135.pdf. Acesso em: 19 out. 2014.

CABRAL NETO, A. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. *In*: FRANÇA, M.; BEZERRA, M. C. (org.) **Política educacional: Gestão e qualidade do ensino**. Brasília, DF: Liber livro, 2009.

| 17

DE ALBUQUERQUE, S. V. Políticas educacionais no estado do Maranhão: a formação continuada de professores no Plano De Ações Articuladas (PAR). **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 10, p. 7-25, out. 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3645/1952>. Acesso em: 22 jul. 2019.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. *In*: DOURADO, L. F. (org.). **Plano Nacional de Educação (2011 – 2020): Avaliação e perspectivas**. Goiás: Editora da UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

FREITAS, L. C. de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal>. Acesso em: 20 jul. 2016.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEAL, S. G.; BORGES, M. C.; RIBEIRO, B. O. L. Discussão sobre formação de professores, inicial e continuada e a relação com a nova BNCC. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 9, n. 26, p. 6-21, maio 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/12771/6111>. Acesso em: 22 jul. 2019.

LIMA, L. C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: Sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.

MELO, A. A. S. **A Mundialização da educação**: Consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A Teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

PERNAMBUCO. **Parâmetros de formação docente**. Recife, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=1047>. Acesso em 14 mar. 2015.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco. **Parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco**. Recife, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=1047> Acesso em: 14 mar. 2015.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Construindo a excelência em gestão escolar**: Curso de aperfeiçoamento. Módulo I - Políticas Públicas para a Educação. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado**: No Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

SILVA, I. A. O. **O Programa de Modernização da Gestão Pública**: Uma análise da política de responsabilização educacional em Pernambuco no governo Campos (2007- 2011). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SILVA, M. G. M.; CONRADO, N. L. D. de M.; LUZ, J. N. N. Qualidade na perspectiva das políticas educacionais: significados e paradoxos. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 1, n. 1, p. 07-17, nov. 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1404>. Acesso em: 22 jul. 2019.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 6, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/>. Acesso em: 25 jan. 2015.

SOUZA, H. J. **Como se faz análise de conjuntura**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TAFFAREL, C. N. Z.; RODRIGUES, R. C. F. **Plano Formação de Professores e Política Global**. Salvador, 2010. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>. Acesso em: 12 dez. 2012.

Sobre a autora

Áurea Augusta Rodrigues da MATA

Professora Adjunta no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Processamento e edição: Editora Ibero-Americana de Educação.
Correção, formatação, normalização e tradução.

