

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Edilene Rocha Guimarães

Instituto Federal de Pernambuco – Brasil

e-mail: edilene.guimaraes@reitoria.ifpe.edu.br

Cláudia da Silva Santos Sansil

Instituto Federal de Pernambuco – Brasil

e-mail: claudia.sansil@reitoria.ifpe.edu.br

GT04 - Formação dos docentes e dirigentes escolares: currículo e prática pedagógica.

Resumo

Analisa-se os efeitos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no contexto da prática das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) no Brasil. Com abordagem qualitativa, utiliza-se a análise de documentos normativos e observações direta. Destaca-se nos resultados: 1. Fóruns Estaduais Permanente de Apoio à Formação Docente; 2. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; 3. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica. Conclui-se que a Política tem provocado efeitos relacionados a mudanças na prática dos cursos de licenciatura e na estrutura organizacional das IPES, e efeitos que promovem a democratização da gestão e valorização da profissão.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Básica.

Introdução

O trabalho analisa os efeitos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no contexto da prática das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES). Para isso consideramos como marco temporal a promulgação do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009).

Compreende-se que, no Brasil, a formação de professores tem sido motivo de muitas tensões em decorrência de diferentes propostas e de projetos políticos diversificados. Diante dessas tensões, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) “tem como bandeira de luta, desde a década de 1980, uma política de formação e valorização dos profissionais da educação que

contemple articuladamente a formação inicial, a formação continuada, bem como a melhoria das condições de trabalho, salário e carreira” (GOUVEIA, 2011, p. 73).

A ANFOPE vem construindo coletivamente uma concepção sócio-histórica de educador em contraposição à formação de caráter tecnicista, conteudista, fragmentada e massificada, conforme indica a Ação nº 5, da Carta de João Pessoa (PB), de 09 de novembro de 2011, do 9º Seminário Nacional:

5. Lutar para que seja assegurada a *base comum nacional*, reconhecida como matriz de referência para a formação de todos os profissionais da educação, cujas diretrizes curriculares norteadoras para os cursos de formação em nível superior são: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria e prática; trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente; compromisso social do profissional da educação, enfatizando a concepção sócio-histórica; gestão democrática; formação inicial e continuada com base no conhecimento e não em competências e habilidades; pesquisa como princípio formativo e avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação (ANFOPE, 2011).

Assim, a concepção sócio-histórica de educador é considerada como “condição para uma educação básica emancipatória e possibilidade de superação da grande crise educacional que vem se desenvolvendo nas últimas décadas”, como resultado “da redução de investimentos públicos por orientação das políticas neoliberais, que não têm dignificado as condições do trabalho docente” (GOUVEIA, 2011, p. 74).

Evidencia-se que a trajetória das políticas de formação de professores tem possibilitado a identificação de um processo de desvalorização social da profissão. Como registrado:

O que se constata é a manutenção da precariedade das condições de trabalho, salários aviltantes, ausência de infra-estrutura para exercício profissional, isso tudo ao lado de uma concepção idealista em relação à carreira de magistério, à qual sempre foi impingido um tom heróico, mistificador e desprofissionalizante (SCHEIBE, 2002, p. 47).

Nesse contexto, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) define os Princípios Norteadores da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: 1- valorização da identidade da educadora e do educador; 2- valorização de sua experiência profissional como ponto de partida para o aprofundamento teórico, que permita que cada um possa se tornar pesquisador, no

sentido de reinvenção da sua prática pedagógica, tornando-se capaz de entender e elaborar respostas para os problemas cotidianos (BRASIL, PDE, 2007).

Com a promulgação do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, que Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o Artigo 3º define os objetivos da política: I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior; IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial; VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo; IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

Posto os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, definiu-se uma abordagem analítica que visa à compreensão da articulação entre os contextos da política, pois consideramos que as orientações de uma política são decididas através de um ciclo constituído por contextos

interligados de forma não hierárquica, segundo ciclo de políticas defendido por Ball (1994) em cinco contextos: *contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto da estratégia política.*

Esses contextos formam um ciclo contínuo produtor de políticas sempre sujeitas aos processos de recontextualização, os quais são produtores de discursos híbridos. Os textos são recontextualizados nesses múltiplos contextos, produzindo discursos ambíguos nas políticas educativas e, especificamente, nas políticas de formação de professores (BAUMAN, 1999).

Destaca-se neste projeto de pesquisa o quarto contexto do ciclo de políticas – o contexto dos resultados ou efeitos – no qual há uma preocupação com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Ball (1994) apresenta ainda a distinção entre efeitos de primeira ordem e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem dizem respeito ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social.

Considera-se que os efeitos de primeira ordem e de segunda ordem são fortalecidos pela descentralização da política e têm como vetor principal a “territorialização da decisão, isto é, o reconhecimento de que os territórios são recursos instrumentais para a democratização e a eficiência” (PACHECO, 2000, p. 143). Considera-se, também, que territorializar é considerar a multiplicidade de atores, observar a complexidade e interdependência das estruturas e permitir a existência de diversos discursos.

No entendimento dos efeitos de primeira ordem e de segunda ordem provocados pela política, seguindo as orientações metodológicas de Mainardes (2006, p. 60), elegemos como instrumento de pesquisa a observações direta das reuniões realizadas, durante o ano de 2012 e 1º semestre de 2013, pelo Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente de Pernambuco, além da análise de documentos normativos, enquanto textos que desenvolvem a Política no Brasil: Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009, MEC; Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, MEC;

Portaria nº 1.087, de 10 de agosto de 2011, MEC; Resolução nº 1, de 17 de agosto de 2011, Secretaria Executiva; Portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011, MEC.

No tratamento dos dados, seguindo-se uma abordagem qualitativa, escolhemos a análise de conteúdo transversal, na qual os textos são recortados em redor de temas-objeto e transcritos os trechos, para compor um quadro analítico, visando o estudo aprofundado dos significantes na relação com os significados (BARDIN, 1979). Para isso, partiu-se do entendimento das bases teórico empíricas da Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação.

1. A Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação

Considerar a educação como política pública assumida pelo Estado indica que o projeto educativo nacional seja inserido no contexto da política cultural de uma nação, na qual os governos deem prioridade às ações que envolvem a escola como pública, gratuita e de qualidade, constituindo um projeto educativo coletivo que visa o desenvolvimento cultural, social e econômico de uma sociedade, para isso são necessários instrumentos normativos, estruturais e orçamentários que garantam o financiamento público deste projeto educativo, prioritariamente com recursos do tesouro nacional.

Muller e Surel (2002, p. 11) esclarecem o caráter polissêmico do termo política: “Com efeito, este termo cobre, ao mesmo tempo, a esfera da política (*polity*), a atividade política (*politics*) e a ação pública (*politicies*)”. Partimos da terceira acepção (*politicies*), consideramos como política pública a ação de intervenção do Estado nas questões sociais. Assim, o surgimento de uma política pública para um setor se efetiva a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada, a partir de uma questão que passa a ser discutida amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado.

Segundo Azevedo (2004, p. 5), quando se enfoca as políticas em um plano mais geral e, portanto, mais abstrato, significa ter presentes as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o *lócus* da sua condensação. “Em um plano mais concreto o conceito de políticas públicas

implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente”.

Assim, concordamos com a autora que abordar a educação como uma política social requer diluí-la na sua inserção mais ampla, ou seja, como o espaço teórico analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o “Estado em ação” (*Ibid.*, p. 59-60).

O conceito ampliado de Estado de Gramsci (1991) tem sido considerado por diversos autores para estudar a problemática das políticas públicas na contemporaneidade. Lopes (2006, p. 34) afirma que muitos trabalhos de investigação em políticas:

assumem o conceito ampliado de Estado de Gramsci, mas insisto que nem sempre investigam a ação da sociedade *civil* na política ou as tensões entre sociedade civil e sociedade política. Com isso, assumem a concepção unitária de Estado gramsciano, articulando sociedade política e sociedade civil, mas parecem não valorizar as discussões do mesmo autor sobre a relativa independência material dessas esferas sociais.

Assim, no estudo da política educacional consideramos as inter-relações entre a sociedade política, enquanto aparato do Estado, e a sociedade civil composta pela escola, movimentos sociais, sindicatos, organizações não governamentais, representações de alunos, pais e outros, que compõem a sociedade civil organizada em consenso hegemônico na definição das políticas públicas.

É nesse sentido que para compreender a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica como política educacional pública, tomou-se como base o texto do EIXO IV – Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação – CONAE 2010 – Documento Final da Conferência Nacional de Educação – Construindo o Sistema Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação (BRASIL, CONAE, 2010, 75-99).

No documento CONAE 2010, o termo “profissionais da educação” se refere aos/às professores/as, especialistas e funcionários/as de apoio e técnico-administrativos que atuam nas instituições e sistemas de ensino. “Vale notar, ainda, que, no contexto dos/das profissionais da educação, são classificados como profissionais do magistério

os/as docentes que atuam diretamente no ensino e que devem ser habilitados para tal, como condição para ingresso na carreira profissional” (*Ibid.*, p. 77).

A formação de profissionais para a educação básica, em todas as suas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (educação profissional, de jovens e adultos, do campo, escolar indígena, especial e quilombola), e a formação dos profissionais para a educação superior (graduação e pós-graduação), independentemente do objeto próprio de sua formação, deve contar com uma base comum, conforme orientação da CONAE - 2010.

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

É nesse sentido que a formação dos profissionais da educação deve ser compreendida na perspectiva social e como política pública, tratada como direito e superação do “estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio”, com oferta de cursos de graduação, especialização/aperfeiçoamento e extensão aos profissionais da educação pública, em instituições de formação públicas. “Esta política deve ter como componentes, juntamente com a carreira (a jornada de trabalho e a remuneração), outros elementos indispensáveis à valorização profissional. Deve ser pensada como processo inicial e continuado, como direito dos/das profissionais da educação e dever do Estado” (*Ibid.*, p. 79).

Para contribuir para uma educação básica e superior de qualidade, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação deve garantir a “formação baseada na dialética entre teoria e prática, valorizando a prática profissional como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização do conhecimento e das soluções criadas no ato pedagógico” (*Ibid.*).

Mediante o oferecimento de programas, ações e cursos que envolvam as instituições de formação públicas, o Ministério da Educação (MEC) e os sistemas de ensino, a “política deve propiciar o desenvolvimento da capacidade de reflexão, oferecendo perspectivas teóricas de análise da prática, para que os/as profissionais nela se situem e compreendam, também, os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais em que atuam” (BRASIL, CONAE, 2010, p. 79).

Como consequência das discussões, o texto CONAE 2010 propõe que na Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, a formação inicial seja articulada com a formação continuada, “envolvendo todas as licenciaturas e estabelecendo o formato presencial ou a distância que cada projeto específico poderá conformar, e, nesse caso, deve-se destacar o papel dos centros, institutos e faculdades de educação” (*Ibid.*, p. 80).

Quanto à formação e à valorização dos profissionais do magistério (docentes), a política deve contemplar aspectos estruturais que promovam a superação das soluções emergenciais, tais como: “cursos de graduação (formação inicial) à distância; cursos de duração reduzida; contratação de profissionais liberais como docentes; aproveitamento de estudantes de licenciatura como docentes; e uso complementar de telessalas”. Além de extinguir as políticas aligeiradas de formação desenvolvidas por empresas, “por apresentarem conteúdos desvinculados dos interesses da educação pública, bem como superar políticas de formação que têm como diretriz o parâmetro operacional do mercado e visam a um novo tecnicismo, separando concepção e execução na prática educacional” (*Ibid.*, p. 80).

Assim, o texto CONAE 2010 define uma Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais do Magistério, pautada pela concepção de educação como processo construtivo e permanente, na qual a formação e profissionalização docente, seja inicial ou continuada, rompam com a concepção de formação que seja reduzida ao manejo adequado das técnicas e recursos pedagógicos.

Nesse sentido, o texto CONAE 2010 afirma que a Política Nacional de Formação e Valorização de Profissionais da Educação deve “garantir a obrigatoriedade do financiamento pelo poder público da formação inicial e continuada, assegurando a

graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* a todos os profissionais da educação”, além de traçar as diretrizes para a formação inicial e continuada de professores e funcionários e definir “as condições (se presencial ou à distância) em que cada modalidade será desenvolvida” (*Ibid.*, p. 83).

Quanto à formação inicial docente deverá ser desenvolvida de forma presencial, inclusive aquelas destinadas aos professores leigos que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, como aos professores de educação infantil e anos iniciais do fundamental em exercício, possuidores de formação em nível médio. No entanto, a formação inicial pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de Educação a Distância (EAD) “para os/as profissionais da educação em exercício, onde não existam cursos presenciais, cuja oferta deve ser desenvolvida sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação” (BRASIL, CONAE, 2010, p. 83).

No que se refere à formação continuada dos profissionais do magistério da educação (docentes) em exercício, de forma excepcional, pode ocorrer na modalidade de EAD, nos locais onde não existam cursos presenciais. O texto CONAE 2010 destaca que a oferta de formação continuada deve ser ampliada e contar com a participação dos conselhos estaduais e municipais de educação, a fim de garantir as condições de acompanhamento dessa formação.

A adoção das modalidades de formação docente, presencial ou por meio da EAD, deve ter como orientação pedagógica “a busca de uma formação de qualidade socialmente referenciada”. É nesse sentido que o papel do professor é fundamental para o bom desenvolvimento dos cursos, “razão pela qual a dinâmica pedagógica deve enfatizar a ação docente em todos os momentos do processo formativo, optando pela manutenção do/da professor/a na implantação, acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações de formação” (*Ibid.*, p. 84).

O texto CONAE 2010 afirma que a consolidação de políticas e programas de formação direcionados aos demais profissionais da educação (especialistas, funcionários/as e técnicos administrativos), no que se refere aos conhecimentos específicos, deve ter a escola como base dinâmica e formativa, garantindo sua profissionalização.

Como na formação docente, “há que se prever tanto a formação inicial como a continuada para os/as especialistas, funcionários/as e técnicos administrativos, assegurando a atualização e a consolidação de sua identidade, visando à melhoria de sua atuação” (*Ibid.*, p. 92).

Para a valorização dos profissionais da educação, o texto CONAE 2010 considera fundamental a implementação de políticas que “reconheçam e reafirmem tanto a função docente como a dos/das demais profissionais ligados ao processo educativo, valorizando sua contribuição na transformação dos sistemas educacionais, considerando-os/as sujeitos e formuladores/as de propostas e não meros/as executores/as”. E, também, considerar fundamental o apoio e incentivo aos profissionais que enfrentam situações de insalubridade e vulnerabilidade social (*Ibid.*, p. 94).

O texto CONAE 2010 assume que a universalização da educação básica de qualidade para todos, que vise à inclusão social, “exigirá a revisão crítica do que vem sendo feito na formação inicial e continuada de professores/as e sua valorização”. Pois existem desafios históricos, relacionados à articulação entre formação, profissionalização, valorização, elevação do estatuto socioeconômico e técnico-científico dos docentes, além da “ampliação do controle do exercício profissional, tendo em vista a valorização da profissão e a construção da identidade profissional, que precisam ser enfrentados pelos governos, sistemas de ensino, universidades públicas, Cefet, IFs, escolas e entidades da área” (BRASIL, CONAE, 2010, p. 98-99).

Diante das bases teórico-empíricas, apresenta-se a discussão sobre os efeitos da Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação no contexto da prática.

2. Os Efeitos da Política no Contexto da Prática das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES)

O texto do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, em seu Artigo 4º, define que a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o

Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação (MEC). O Parágrafo 1º do Artigo 4º indica que o regime de colaboração deve ser concretizado por meio de planos estratégicos formulados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, a serem instituídos em cada Estado e no Distrito Federal.

2.1. Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente

A Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009, do MEC, estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. O Artigo 1º define os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente como órgãos colegiados criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

O Artigo 2º da Portaria nº 883/2009 estabelece as atribuições dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, no âmbito de suas respectivas unidades federativas. As observações diretas realizadas nas Reuniões do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente de Pernambuco permitem destacar as Atribuições IV e V como essenciais para o entendimento dos efeitos da Política:

IV - propor mecanismos de apoio complementar ao bom andamento dos programas de formação bem como a aplicação de recursos oriundos de receitas dos Estados e Municípios, segundo as possibilidades de seus orçamentos;

V - subsidiar os sistemas de ensino na definição de diretrizes pedagógicas e critérios para o estabelecimento de prioridades para a participação dos professores em cursos de formação inicial e continuada (BRASIL, Portaria nº 883, 2009).

Compreendemos que a Atribuição IV tem provocado efeitos de segunda ordem da política, na medida em que tem possibilitado que as redes públicas da educação básica liberem recursos complementares como auxílio transporte e alimentação, que têm

permitido o acesso e a permanência de seus profissionais do magistério nos cursos de licenciaturas e nos programas de formação continuada, com consequentes efeitos de primeira ordem da política que provocam mudanças no currículo, na prática pedagógica e na estrutura organizacional das escolas públicas das redes de ensino estaduais e municipais.

Quanto à Atribuição V, consideramos que os critérios estabelecidos pelo Fórum de Pernambuco, que definem a exigência de três anos de exercício no quadro efetivo das redes públicas, para que os profissionais do magistério da educação básica participem dos cursos de licenciaturas, têm provocado a exclusão de muitos docentes desses cursos como efeito de segunda ordem da política.

2.2. Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação – PARFOR

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) foi instituído pela Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, do MEC, como uma ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), tendo por finalidade atender a demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica, nos termos do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

O Artigo 2º, da Portaria Normativa nº 9/2009, define que o atendimento às necessidades de formação inicial e continuada dos professores pelas Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e Secretarias de Educação dos Estados, conforme quantitativos discriminados nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, dar-se-á por meio de: I - ampliação das matrículas oferecidas pelas IPES em cursos de licenciatura e de pedagogia, sendo estimulada preferencialmente a destinação emergencial de vagas para professores em exercício na rede pública de educação básica; II - fomento às IPES para apoio à oferta

de cursos de licenciatura e programas especiais emergenciais destinados aos docentes em exercício na rede pública de educação básica e à oferta de formação continuada.

Assim, identificamos no texto da Portaria Normativa nº 9/2009 que os efeitos de primeira ordem da política trazem mudanças nas práticas de administração e na estrutura organizacional das IPES, que são provocadas pela “ampliação das matrículas”, exigindo um trabalho pedagógico extra, o qual é desenvolvido para além da carga-horária contratual dos docentes, com fomento de recursos repassados pela CAPES e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através da liberação de recursos de custeio às IPES de bolsas de estudo e pesquisa aos formadores, conforme Resolução nº 13, de 20 de Maio de 2010, do MEC, que tem ameaçado a qualidade da prática docente desses formadores.

Nas observações diretas das reuniões do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente de Pernambuco verificamos que o sistema eletrônico denominado "Plataforma Paulo Freire", criado pelo Artigo 4º, da Portaria Normativa nº 9/2009, com vistas a reunir informações e gerenciar a participação nos cursos de formação inicial e continuada, tem dificultado o acesso dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica às ações do Plano Nacional de Formação de Professores, com várias turmas de cursos de licenciatura não sendo oferecidas por falta de docentes inscritos.

Quanto aos efeitos de segunda ordem da política, identificamos que os cursos de licenciatura e os programas de formação continuada têm promovido melhorias na qualidade da prática docente dos profissionais do magistério em exercício nas redes públicas de educação básica, as quais têm promovido impactos nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social, aos estudantes das escolas públicas.

2.3. Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública - RENAFOR

A Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (RENAFOR) foi instituída pela Portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011, do MEC, para apoiar as ações de formação continuada de profissionais do magistério da educação básica e em atendimento às demandas de

formação continuada formuladas nos planos dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Destacamos que a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica é formada pelas Instituições de Educação Superior (IES), públicas e comunitárias sem fins lucrativos, e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) que apresentarem seus termos de adesão à Rede.

A Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica é coordenada e supervisionada pelo Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, e deve atuar em articulação com os sistemas de ensino e com os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Nessa perspectiva, as Instituições de Educação Superior (IES) e Institutos Federais (IFs) que aderirem à Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica deverão instituir um Comitê Gestor Institucional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto na Resolução nº 1, de 17 de agosto de 2011.

As análises dos dados coletados pelas observações diretas permitem afirmar que a instituição da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública vem provocar efeitos de primeira ordem da política com mudanças na estrutura organizacional das IES e dos IFs que passam a oferecer cursos e programas de formação continuada com ações presentes em seu Planejamento Estratégico e Plano de Metas, e provocar efeitos de segunda ordem da política com mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social aos profissionais do magistério da educação básica pública, que se tornam estudantes dos cursos de licenciatura e dos programas de formação continuada.

3. Considerações finais

Os resultados da análise dos dados empíricos permitem concluir que a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica tem provocado efeitos de primeira ordem no que se refere a mudanças na prática dos cursos

de licenciatura e na estrutura organizacional das IPES, além de efeitos de segunda ordem relacionados à inclusão social, com a valorização da profissão, e à democratização da gestão, com a territorialização das decisões na utilização dos recursos e na definição e execução das ações e programas de formação inicial e continuada de professores.

Referências

AZEVEDO, J. M. L. *A Educação como política pública*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BALL, S. J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BAUMAN, Z. *Modernidade e ambivalência*. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica. *Resolução nº 1, de 17 de agosto de 2011*. Brasília: Secretaria Executiva, 2011. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>> Acesso: janeiro 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011*. Brasília: MEC, 2011. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso: janeiro 2012.

_____. *Portaria nº 1.087, 10 de agosto de 2011*. Brasília: MEC, 2011. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso: janeiro 2012.

_____. *CONAE 2010. Conferência Nacional de Educação. Construindo o Sistema Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*. Brasília: MEC, 2010.

_____. *Resolução nº 13, de 20 de Maio de 2010*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso: janeiro 2012.

_____. *Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009*. Brasília: MEC, 2009. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso: janeiro 2012.

_____. *Portaria nº 883, 16 de setembro de 2009*. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso: janeiro 2012.

_____. *PDE. Plano de Desenvolvimento da Educação*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso: janeiro 2012.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009*. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>> Acesso: janeiro 2012.

GOUVEIA, K. R. *A Política Educacional do Proeja: implicações na prática pedagógica*. 301f. Tese (doutorado) – Centro Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

GRAMSCI, Antônio. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006. ISSN 1645-1384 (online)
Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org>> Acesso: abril 2007.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. ISSN 0101-7330. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: setembro 2007.

MULLER, P.; SUREL, Y. *A Análise das políticas públicas*. Tradução Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Coleção Desenvolvimento Social. N.3. Pelotas: EDUCAT, 2002.

PACHECO, J. A. Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização? *Educação & Sociedade*, ano XXI, v.21, n.73, p. 139-161. Campinas, dezembro 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br>> Acesso: agosto 2006.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

Sites consultados

ANFOPE. <http://www.anfope.org.br>> Acesso: janeiro 2012.