

Implementação do Plano de Ações Articuladas na política de formação continuada de professores

Implementation of the Articulated Actions Plan in the policy for continuing teacher education

Implementación del Plan de Acciones Articuladas en la política de formación continua de profesores

Francisca Edilma Braga Soares Aureliano – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar a implementação das políticas propostas no Plano de Ações Articuladas – PAR (2007-2011) para a formação continuada de professores do município de Mossoró/RN. Apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado em Educação que investigou a repercussão deste Plano. A investigação orientou-se por princípios do materialismo histórico e dialético e procurou desvelar, na descrição analítica, contradições em torno do objeto de estudo que se inscrevem nas relações sociais, passíveis de transformações e de permanências históricas (MARX, 2011). Verificou-se que o município analisado apresentava uma política de formação de continuada própria, instituída na rede de ensino, e sua parceria com o Ministério da Educação (MEC) limitava-se apenas ao apoio técnico. Muitos cursos foram implementados no período do PAR, embora não constassem nas proposições desse Plano.

Palavras-chave: Plano de Ações Articulada; formação continuada; política de formação docente.

ABSTRACT

This paper aims at analyzing the implementation of the Articulated Actions Plan (Plano de Ações Articuladas – PAR) (2007-2011) for continuing education of teachers at the municipality of Mossoró/RN. It presents part of a research project related to a Doctorate in Education that investigated the repercussion of such Plan. The research was guided by the principles of historical and dialectical materialism, which attempted to reveal, in the analytical description, contradictions in the object of study, that are inscribed in social relations, capable of leading to transformation and historical permanence (MARX, 2011). The study showed that the educational system of Mossoró implemented its own policy for continuing formation in schools, and its partnership with the Ministry of Education (Ministério da Educação – MEC) was limited to technical support from the latter. Many courses were implemented during the PAR period, nevertheless, they were not included in the Plan's proposals.

Keywords: Articulated Action Plans; continuing education; teacher training policy.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo el análisis de la implementación de las políticas propuestas en el Plan de Acciones Articuladas – PAR (2007 – 2011) para la formación continua de profesores de la municipalidad de Mossoró/RN. Se presenta un recorte de una investigación doctoral en Educación que pesquisó la repercusión de este Plan. La investigación se orientó por principios del materialismo histórico y dialéctico, y buscó desvelar, en la descripción analítica, contradicciones en torno al objeto de estudio que se inscriben en las relaciones sociales, pasible de transformaciones y de permanencias históricas (MARX, 2011). Se averiguó que la municipalidad analizada presentaba una política de formación continua propia, instituida en la red de enseñanza, y su sociedad con el Ministerio de Educación (MEC) se limitaba al apoyo técnico. Muchos cursos fueron implementados en el período del PAR, aunque no constaran en las proposiciones de este Plan.

Palabras-clave: Plan de Acción Articulada; formación continua; política de formación docente.

Introdução

As mudanças estruturais provocadas pelo processo de globalização da economia, que foram impulsionadas pela revolução tecnológica, contribuíram para o desenvolvimento da sociedade informacional e do conhecimento, requerendo qualificação profissional. Essa realidade exigiu do Estado o aumento dos gastos com educação, o que contribuiu para que as políticas públicas de formação dos profissionais da educação, a partir dos anos 1990, fossem intensificadas. Os governantes instauraram um conjunto de políticas focalizadas na universalização da educação básica, centradas em problemas identificados na escola, principalmente a retenção, a evasão, dentre outros que configuram o baixo rendimento escolar. A esses problemas, se somam a precarização do trabalho docente e sua desqualificação profissional, caracterizadas pela perda de controle do professor quanto ao seu processo de trabalho.

Naquele cenário, reafirmava-se a necessidade de profissionalização do magistério por meio da formação, que se confirmou como um dos eixos da reforma educacional. As mudanças e exigências em relação à formação de professores foram legitimadas por marcos regulatórios expressados na Constituição Federal (CF) de 1998, em leis, decretos, portarias e resoluções. Apesar das políticas de formação de professores terem experimentado retrocessos em termos de qualidade devido à expansão desenfreada de cursos à distância e ao aligeiramento desses cursos, a partir de 2004, com a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores que em 2011 passou a ser denominada de Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Renafor) pela Portaria, Nº. 1.328, de 23 de setembro de 2011 (BRASIL, 2011), houve avanços quanto ao acesso a cursos de formação continuada – tanto de aperfeiçoamento, como de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, direcionados aos professores da educação infantil, do ensino fundamental e médio. Tais políticas integram a dimensão de formação de professores do Plano de Ações Articuladas (PAR), constituindo-se em um conjunto de ações do Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE) a serem implementadas nos

municípios mediante a adesão dos sistemas de ensino estaduais e municipais ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (PMCTE) (BRASIL, 2007a; 2007b; 2007c).

Desde então, o PAR vem sendo praticado nos municípios, gerando a necessidade de os pesquisadores em educação verificarem os resultados de suas ações nos sistemas de ensino da educação básica. Este trabalho visa contribuir com a discussão na área, caracterizando-se como um recorte da nossa pesquisa de doutorado em Educação, realizada no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), intitulada “A formação de professores e o planejamento no contexto do Plano de Ações Articuladas: repercussão das ações no município de Mossoró-RN (2007-2011)” (AURELIANO, 2016), financiada com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O estudo está vinculado ao Projeto “Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo em municípios do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais (2007-2011)” do Observatório da Educação da UFRN. Objetivamos neste trabalho analisar a implementação das ações do PAR na política de formação continuada de professores no município de Mossoró-RN. O estudo orientou-se pela perspectiva sócio histórica e dialética da pesquisa, cuja abordagem explicita a realidade pelo movimento do pensamento do pesquisador e dos sujeitos (LUKÁCS, 2010; MARX, 2011).

A equipe técnica local do PAR (2007-2011) era constituída por 25 membros: o dirigente municipal de educação; 04 técnicos da Secretaria Municipal de Educação; 02 representantes dos diretores das escolas municipais; 01 professor da zona urbana e 01 da zona rural; 01 supervisor das escolas; 01 representante dos Conselhos Escolares; 01 representante do Conselho Municipal de Educação e os 02 consultores da UERN/MEC. Realizamos entrevistas semiestruturadas com três sujeitos desse grupo: Margarida, que coordenava o PAR desde 2007; Jacinto, representante dos professores e Violeta, técnica da Secretaria que coordena os cursos de formação continuada¹. Esses sujeitos foram escolhidos por estarem vinculados diretamente ao setor de formação de professores da Secretaria Municipal de Educação. A partir das orientações de Amado (2009), criamos o roteiro de entrevista enfocando como eixo temático a implementação e repercussão do PAR na formação continuada de professores do município de Mossoró-RN.

Para análise dos dados, apropriamo-nos do procedimento de organização de *Núcleos de Significação*, recomendado por Aguiar e Ozella (2013), que se inscrevem na abordagem histórico-cultural e dialética, tendo em vista que os núcleos “[...] expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas pela sua negação, permite o caminho em direção ao concreto” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 308). Os núcleos são constituídos por indicadores e conteúdos que extraímos dos

¹ No intuito de resguardar as identidades dos sujeitos, atribuímos-lhes nomes fictícios para fazer a identificação.

dados das entrevistas. Entrecruzamos esses dados com as informações do PAR de Mossoró-RN (2007), relacionadas à dimensão de formação de professores – mais especificamente, às referentes à área de formação continuada –; com os documentos sobre o planejamento e a formação de professores da educação municipal e nacional; e com o referencial teórico, a partir do que, construímos nossas sínteses reflexivas sobre o objeto analisado.

A partir da análise dos dados, construímos este texto com a seguinte estrutura: inicialmente, apresentamos a articulação do PAR com o PDE e o PMCTE, demonstrando suas proposições para a formação de professores. Em seguida, expusemos nossas análises dos dados empíricos acerca da implementação do PAR na política de formação continuada dos professores do município de Mossoró-RN. Em conclusão, apresentamos nossas sínteses dos resultados do estudo em torno da política de formação continuada de professores.

Planejamento da educação e a formação de professores: articulação entre o PAR, o PDE e o PMCTE

Compreender a formação de professores como parte do planejamento governamental do Brasil, implementado nos municípios pelo Plano de Ações Articuladas (PAR), como um mecanismo de viabilização dos programas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), requer uma discussão acerca do contexto político em que essas políticas públicas para educação básica se inserem. Elas se vêm ajustando aos ditames da sociedade globalizada e informatizada que objetiva cumprir as exigências internacionais, pactuadas pelo Brasil e os organismos multilaterais, que visam à universalização do ensino como saída para o desenvolvimento.

Seguindo as definições políticas e econômicas propostas pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, a partir dos anos 1990, na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Estado brasileiro redefiniu seu papel pautado na estratégia neoliberal para superar a crise do capital, instituindo um conjunto de reformas nas áreas administrativas, política e ideológica, visando à substituição do modelo burocrático pelo gerencial. A reforma incluía a minimização das responsabilidades do Estado nas áreas sociais. Na área de educação, as mudanças afetaram a legislação, o planejamento das políticas educacionais, o modelo de gestão e de avaliação de controle e de qualidade da educação e as formas de participação da sociedade na construção de uma proposta de educação para todos que teve, como marco orientador, a Conferência de Educação de Jomtien, que ocorreu em 1990, na Tailândia (UNESCO, 1990).

Alguns planos e programas foram apresentados pelos governos brasileiros nas décadas seguintes, com o intuito de fortalecer as relações federativas entre a

União, os estados, os municípios e o Distrito Federal. Dentre eles, o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 10.172/2001, ainda na gestão de FHC, e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi implementado em 2007, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, dando continuidade às exigências instituídas na década anterior.

Para Saviani (2007), o PDE não tem a estrutura de um plano porque não apresenta diagnóstico da realidade educacional, nem metas e objetivos. É apenas um programa do governo, com ações para a educação, que se apresenta como um mecanismo indispensável ao enfrentamento dos desafios do novo contexto político e, conseqüentemente, ao cumprimento do acordo firmado pelo Estado brasileiro com os organismos multilaterais, qual seja, melhorar a qualidade da educação. Para viabilizar as ações da educação básica, o Ministério da Educação (MEC) propôs, nesse programa, a criação de um instrumento jurídico que inaugurasse um novo regime de colaboração entre as unidades federadas para cumprir diretrizes pactuadas e consubstanciadas em um plano de metas.

Em atendimento a tais exigências, o governo brasileiro apresentou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE), pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c), simultaneamente com o PDE (BRASIL, 2007b) e, como mecanismo de consolidação das ações deste, o Plano de Ações Articuladas (BRASIL, 2007a). Esses programas inauguraram uma nova modalidade de planejamento e de gestão educacional para os diferentes entes federados, os quais assumem responsabilidades compartilhadas em relação à aprendizagem dos estudantes, visando atingir resultados definidos em metas a serem alcançadas até 2021.

Essa ideia expressa o discurso empreendedor do capitalismo na educação brasileira, ao defender descentralização de responsabilidades e exigir qualidade na prestação dos serviços públicos, com a participação mínima do Estado. Este novo modelo se evidencia pelo movimento do empresariado, em 2006, que contou com o apoio do Programa de Promoção da Reforma da América Latina (PREAL, 2006) e promoveu a “Conferência de Responsabilidade Social em Educação: melhores práticas na América Latina”. Nesse evento, foram discutidas e elaboradas ações que comporiam o documento final intitulado “Compromisso Todos pela Educação”. Nesse documento, há a premissa de que a sociedade como um todo deve ser responsável pela educação, incluindo as empresas, as instituições públicas e privadas.

O Compromisso Todos pela Educação visa mobilizar a iniciativa privada e organizações sociais do chamado ‘terceiro setor’ para atuar de forma convergente, complementar e sinérgica com o Estado no provimento das políticas públicas. O ponto central de sua estratégia é a corresponsabilidade e a busca de eficiência, eficácia e efetividade (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 234, grifo dos autores).

Para cumprir os pactos estabelecidos, em 2007, os municípios prioritários – com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da meta nacional (INEP, 2007) –, foram convidados a aderir voluntariamente ao PAR, sendo essa a única condição de assegurar a assistência técnica e financeira por parte do MEC para implementação das políticas educacionais. Ao aderir ao plano contendo um conjunto de metas, os governos subnacionais passaram também a responder pelo direito à educação, prestando contas à sociedade e ao Estado. No entanto, as ações pretensamente descentralizadas remeteram ao monitoramento do IDEB, pelo MEC, como forma de controlar e de assegurar investimentos em troca de melhores resultados.

A adesão ao PAR credenciava o município a assumir o compromisso de efetivar as 28 diretrizes do PMCTE e, ao mesmo tempo, estabelecia um pacto entre os gestores para a implementação das políticas do PDE em todo o território nacional. A ideia do MEC seria fortalecer o regime de colaboração entre as esferas federativas, fazendo cumprir algo que estava assegurado na Constituição de 1988, conforme nos referimos. Para isso, de acordo com Camini (2009, p. 64), o MEC comprometeu-se em ir ao encontro “[...] dos entes federados para conhecer a sua realidade e assumir o compromisso de assisti-los técnica e financeiramente na execução de projetos e ações para a melhoria da qualidade da educação”.

O PAR estruturou-se em quatro grandes dimensões: Gestão Educacional, Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, Práticas Pedagógicas e Avaliação e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Na época da formulação do PAR, as dimensões compreendiam áreas que agrupavam 52 indicadores específicos a serem analisados e discutidos pela equipe técnica local do PAR e, em seguida, pontuados no diagnóstico da realidade educacional. A pontuação variava entre 1 e 4, que correspondiam, respectivamente, aos seguintes critérios avaliativos: situação crítica, insuficiente, apresenta mais aspectos positivos do que negativos e situação positiva. As situações avaliadas com 3 e 4 não geravam ação para atender às demandas do indicador analisado. Entre esses critérios, havia também a opção Não se Aplica, que excluía o indicador em relação à realidade avaliada. A equipe atribuía a pontuação ao indicador que melhor representasse a realidade do município, visto que nem sempre a realidade poderia ser retratada pelos indicadores pré-estabelecidos pelo modelo de planejamento estratégico inerente ao PAR. Quanto mais alta a pontuação, melhor o nível da situação representada, e isso impedia que o sistema eletrônico gerasse ações, pois fazia a leitura de que não existia demanda.

A dimensão de Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar abrangia um conjunto de ações relativas às variantes inicial e continuada para docentes de todas as etapas, níveis e modalidades da educação básica. Todas estavam vinculadas aos programas do PDE em cursos, de natureza

presencial e a distância, promovidos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Essas instituições vinculadas ao MEC prestavam assistência técnica na organização dos cursos e na formação de professores tutores, tendo em vista a multiplicação dos conteúdos nos municípios, o que inscreve o processo formativo na concepção reprodutiva do conhecimento.

Para este estudo, destacamos a dimensão de formação continuada do PAR. Nela, são propostos cursos nas categorias de aperfeiçoamento e de especialização, com apoio técnico e financeiro do MEC, para a implementação das ações nos estados, municípios e Distrito Federal (BRASIL, 2007a). O apoio técnico é efetivado pela formação de tutores, para serem multiplicadores nos municípios, e o financeiro pelo pagamento de bolsas aos professores de universidades para promover a formação. A proposta do governo é qualificar os professores para produzir melhorias no trabalho docente, na maioria das vezes, sem considerar outros fatores que influenciam na atuação desses profissionais, como condições de trabalho e nível de formação.

A formação continuada de professores e o PAR de Mossoró-RN: implementação das ações

A formação continuada é a modalidade formativa direcionada aos professores que, embora tenham a certificação de formação inicial, precisem atualizar, constantemente, os conhecimentos teóricos e os saberes práticos que consolidam sua ação docente. Sua função não é suprir somente as deficiências da formação inicial ou oferecer formação específica, mas, sim, contribuir para o desenvolvimento profissional do professor. Ademais, deve propiciar o crescimento político, histórico, social, pessoal e profissional, ao longo da carreira docente, contribuindo para o enfrentamento de problemas cotidianos da prática pedagógica, inserida em contextos de permanente mudança.

Para regulamentar a política de formação de professores, o Estado orientou a elaboração de inúmeros documentos, dentre os quais se destacam: os Referenciais para Formação de Professores (RFP) (BRASIL, 1999) e as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior (BRASIL, 2000), em que são apresentados os princípios, objetivos e as metas para a formação de professores (inicial e continuada), assim como uma concepção de mundo que justifica as escolhas teóricas e metodológicas que contemplam o novo modelo de administração da educação. Os RFP afirmam que a formação precisa contribuir para o desenvolvimento dos professores como pessoas e, para isso, deve-se pautar nos pressupostos do desenvolvimento profissional permanente, voltado para docentes

em serviço, por meio de programas promovidos dentro e fora da escola, de modo presencial e a distância. Nesse sentido, a formação continuada passa a ser considerada como parte do desenvolvimento profissional do professor e não somente como instrumento para suprir as deficiências deixadas pela formação inicial.

Essa modalidade formativa é garantida também no PNE (BRASIL, 2001; 2014), que atribui às secretarias de educação a responsabilidade pela sua implementação. Em atendimento às imposições dos documentos regulatórios da política educacional, foi criada, em 2004, pelo MEC, a Rede Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Renafor). A Rede utiliza-se de estratégias multiplicativas de formação em que os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento (Universidades) capacitam os técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais. Um dos seus objetivos é fornecer apoio técnico para formarem os profissionais das escolas, garantindo, assim, a descentralização de recursos e a economia de recursos públicos com a formação, como orientou a reforma administrativa do Estado.

Com base no exposto, podemos dizer que a política de formação de professores no Brasil imprime os traços do projeto social do Estado regulador, visto que as concepções impressas nos seus programas correspondem às demandas mercadológicas. Os referenciais de orientação, bem como o aparato normativo que regulamenta a formação de professores, diferenciam-se pela projeção que fazem da realidade que adotam. Eles definem, neste sentido, suas fronteiras, seus espaços, suas concepções de mundo e seus interesses para referendar a educação e a formação docente conforme as regras do mercado. Como argumenta Albuquerque,

[...] depreende-se das estratégias utilizadas pelo MEC na veiculação das normas, a inclusão de símbolos expressivos que aparecem sob a denominação de autonomia, flexibilização, descentralização, entre outros. Esses princípios, expressos nas formulações do MEC, coadunam-se com os princípios que presidem a LDBEN, lei está de inspiração neoliberal, ao imprimir na educação e na formação docente (inicial e continuada) a lógica de mercado (2012, p.1464).

Os objetivos e as estratégias para formação de professores são reproduzidos nas normas e orientações curriculares para educação brasileira. Chega, aos estados e municípios brasileiros, um redesenho da política educacional proposta pela União. A formação continuada faz parte das agendas governamentais que se desdobram em projetos e programas que são oferecidos como eficientes para a profissionalização docente. Esta modalidade de formação é uma das diretrizes do PDE (BRASIL, 2007b), conseqüentemente do PAR (BRASIL, 2007a), para se materializar no cotidiano de todos os professores que atuam nas escolas públicas brasileiras.

A formação de caráter permanente, na perspectiva de estudiosos da educação, como Imbernón (2006) e Pimenta (2008), dentre outros, deve-se voltar

para a profissionalização individual e coletiva, para reforçar as práticas escolares direcionadas ao ensino, à gestão e à formação, por meio do desenvolvimento profissional. Esse entendimento confronta-se com o discurso do paradigma técnico (PEREIRA, 1999) – que fundamenta a formação por competências – difundido na política nacional de formação de professores pelo Ministério da Educação. Tal discurso, muitas vezes, utiliza-se dos conceitos de saberes, de conhecimentos na educação, e de qualificação em relação ao trabalho.

Os autores acima citados consideram que a formação continuada é básica para a produção do conhecimento, pois ajuda a problematizar a prática, mediante o processo de reflexão na e sobre a ação. Essa formação contribui também para que se percebam os condicionantes internos e externos que influenciam nos processos de aprendizagem, na avaliação das necessidades dos estudantes e na compreensão das condições sociais em que a prática se desenvolve. Nesse sentido, compreendemos que o processo de formação continuada deve mobilizar a consciência do professor quanto aos problemas que enfrenta na prática, à luz da teoria, conduzindo-o, ainda, a rever suas rotinas, a buscar soluções e a organizar novas metodologias de ensino.

A partir desta perspectiva formativa crítico-reflexiva, analisamos o documento do PAR de Mossoró-RN (2007-2011) em relação à dimensão da Formação de Professores. Constatamos que é composta por 4 áreas e 9 indicadores, conforme Quadro 1:

Quadro 1: Áreas e indicadores de referência da Dimensão de Formação de professores do Plano de Ações Articuladas de Mossoró-RN (2007-2011).

Área 1 – Formação inicial de Professores da Educação Básica	
Indicador 1	Qualificação dos professores que atuam nas creches
Indicador 2	Qualificação dos professores que atuam na pré-escola
Indicador 3	Qualificação dos professores que atuam nas séries/anos iniciais do ensino fundamental
Indicador 4	Qualificação dos professores que atuam nas séries/anos finais do ensino fundamental
Área 2 – Formação Continuada de Professores da Educação Básica	
Indicador 1	Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que atuam na educação infantil
Indicador 2	Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita, da matemática e dos demais componentes curriculares, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental
Indicador 3	Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem de todos os componentes curriculares, nos anos/séries finais do ensino fundamental

Área 3 – Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas

Indicador 1 Qualificação dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas

Área 4 – Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03

Indicador 1 Existência e implementação de políticas para a formação inicial e continuada de professores, que visem à implementação da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003

Fonte: Mossoró (2007).

A formação continuada de professores da educação básica – que delimitamos para este estudo – corresponde à Área 2 e está constituída por três indicadores. O indicador 1 refere-se à educação infantil. O indicador 2 constitui-se por ações pautadas por conteúdos relativos à aprendizagem de leitura, escrita, matemática e demais componentes curriculares, direcionadas aos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. A esses indicadores, foi atribuída pontuação 4 no diagnóstico do PAR, não suscitando, por isso, nenhuma ação nem tampouco subações. Isso ocorreu porque o município já desenvolvia políticas formativas em atendimento a esses segmentos de ensino. Os dados das entrevistas evidenciaram que, nos anos iniciais do ensino fundamental, estava sendo implementado o Pró-Letramento – um programa financiado pelo MEC – e o curso Viver, Cantar e Brincar, para os professores da educação infantil, de iniciativa do próprio município.

O indicador 3 trata da existência e da implementação de políticas de formação continuada de professores para melhoria da qualidade da aprendizagem em todos os componentes curriculares, nas séries ou anos finais do ensino fundamental. Este indicador recebeu pontuação 2, no diagnóstico do PAR e a ação gerada contemplou políticas que visavam à melhoria da aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática. Dentre as 25 subações definidas para esse indicador, no Guia Prático de ações do PAR/2007, apenas uma foi selecionada pelo sistema: “Oferecer curso de formação continuada (Aperfeiçoamento) em todos os componentes curriculares para professores que atuam nos anos/séries finais do ensino fundamental” (BRASIL, 2007a, p. 38).

Todas as subações mencionadas nesse documento para atender o indicador e o critério de pontuação correspondiam a cursos de aperfeiçoamento e de especialização, que seriam realizados com a assistência técnica do MEC, nas modalidades presencial e à distância, por meio da Renafor. Os cursos deveriam voltar-se e para componentes curriculares (Língua Portuguesa e Matemática) e para a diversidade: educação do campo, educação integral, educação ambiental, gênero e diversidade, relações étnico-raciais, alfabetização e linguagem, e ciência humanas e sociais. No entanto, chama nossa atenção o fato de o curso proposto ter sido uma

subação não mencionada, no Guia Prático, como capacitação, tendo sido realizado sob a total responsabilidade do município, em parceria com a UERN.

A subação à qual nos referimos foi o GESTAR II que, no PAR, era um curso a ser realizado com professores de todas as áreas, mas que atendeu apenas os de Língua Portuguesa e de Matemática. A despeito de ser considerada importante, essa subação foi restritiva, porque só atendeu esses componentes curriculares, excluindo os demais.

Violeta, coordenadora do setor de formação continuada, ao ser questionada sobre as ações de formação instituídas pelo PAR no município de Mossoró-RN, apontou a necessidade de se ter um olhar mais aguçado sobre o atendimento aos professores dos anos finais do ensino fundamental e da Educação de Jovens e adultos (EJA), quando diz: “[...] é uma luta que a gente tem que centrar mais foco do 6º ao 9º ano e EJA. Essa política precisa ser bem definida, porque tem formação, mas não é uma coisa sistemática”. Podemos, então, inferir que a entrevistada desconhecia que as únicas ações geradas no PAR de 2007 haviam sido direcionadas para os professores dos anos finais do ensino fundamental, mesmo não atendendo a todos os componentes curriculares.

Outra constatação importante nesta pesquisa foi a de que, no PAR (MOSSORÓ, 2007), as ações para EJA ficaram completamente ausentes, ainda que o município mantivesse parceria com o MEC no Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens e adultos, cujos recursos também se destinavam à formação de professores alfabetizadores (BRASIL, 2003). Aqueles que lecionavam nos demais anos da EJA frequentavam cursos pontuais que a Secretaria Municipal de Educação realizava para o ensino fundamental, desconsiderando, assim, as especificidades dessa modalidade. Desse modo, as condições de trabalho desses professores, seus conhecimentos específicos, a realidade política, econômica e cultural na qual se inscrevem os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes da EJA ficam à margem dos cursos de formação continuada de que eles participam – implementados tanto pelo MEC, como pela Secretaria Municipal de Educação.

Com base nos estudos de Imbernón (2000), entendemos também que a formação continuada precisa fundamentar-se em uma concepção que implica a politização e a autonomia. Deve realizar-se mediante propostas formativas que atinjam capacidades individuais, coletivas e profissionais dos professores bem como relações sociais que vão além do compromisso técnico e da formação por competências. Violeta afirmou que “[...] a Secretaria de Educação não tinha um plano de formação que correspondesse às necessidades dos docentes, apenas aderiu às propostas do MEC”. Em relação a isso, Franco (2002, p. 177) destaca que “A formação de professores desvinculada de um projeto político só pode caracterizar uma concepção extremamente pragmatista, reprodutivista, tecnicista da ação docente”.

Entendemos que a formação continuada deve ser assegurada pelas instituições educacionais ao longo da carreira profissional, como projeto institucional e sistemático. Por não existir tal projeto, o município estava ferindo o Plano Municipal de Educação (MOSSORÓ, 2004), o qual também demanda projeto para a implantação de um programa de formação para os profissionais da educação. O projeto de formação deve ser instituído nos sistemas de ensino com ações de formação continuada que mantenham vínculo com as necessidades da escola nos aspectos administrativo, pedagógico e inter-relacional.

Para Violeta, o modo como os cursos são planejados e implementados no município de Mossoró distancia-se do caráter contínuo que deve ser atribuído à formação continuada. Esta deveria corresponder à reflexão sobre problemas identificados no trabalho docente e implicar sistematização de temas, estabelecendo elos entre a teoria e a prática. Esse entendimento relaciona-se com a concepção de formação fundamentada na racionalidade crítica (GHEDIN, 2008), que prioriza a epistemologia da práxis como norteadora dos processos formativos. As políticas formativas desenvolvidas em Mossoró, todavia, não se inscrevem nesse prisma, mas priorizam a perspectiva orientada pelo MEC, que valoriza a padronização das propostas formativas, seguindo um único modelo instituído para todo o país, pois se efetiva no paradigma técnico de formação.

Quanto aos cursos de especialização, estes não estavam propostos no PAR de 2007, mas o município foi beneficiado com formações nesse nível para gestores escolares e professores da educação infantil, realizados pela Plataforma Freire em parceria com a UFRN, como ações desse Plano. De acordo com Margarida, os cursos de especialização eram realizados em serviço, pois a liberação das atividades docentes só era garantida pelo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) do Município de Mossoró (2006) para cursos de mestrado ou doutorado. Uma política que atenda à dimensão Formação de Professores deve ter como base um planejamento que assegure sua continuidade em cursos de aperfeiçoamento, ou *lato sensu*, que “[...] dotem os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos nos quais se dará sua atividade docente” (SEVERINO, 2011, p.189). Essa continuidade parece não ter sido garantida em Mossoró.

A concepção (neo)tecnicista de formação (PIMENTA, 2008), inerente ao PAR, distancia-se da concepção de formação continuada como um processo permanente, de construção coletiva e também de autoconstrução. Os cursos de aperfeiçoamento foram rápidos e não possibilitavam a reflexão sobre a prática, pois foram planejados sem haver consulta aos professores sobre as suas reais necessidades formativas. Quanto a essas necessidades, compreendemos, segundo o conceito de Nuñez (2004, p.4), que são:

[...] algo útil, imprescindível num momento dado desejável, ligado a valores, que parte de experiências anteriores, definem a procura de algo que falta para

poder, conscientemente, fazer o trabalho docente com maior profissionalidade. Estas necessidades são individuais e/ou coletivas, o que permite dirigir a formação do professorado nesse sentido. As necessidades docentes têm sua origem na prática, assim que, como categoria norteadora, faz-se necessário pesquisar a prática do(a) professor(a), seu cotidiano na sala de aula e na escola enquanto profissional e pessoa que ele(a) é.

Nesse viés, as necessidades devem ser entendidas, no planejamento das ações de formação de professores, como parte do contexto das práticas educativas, observando-se o que está faltando para que realizem o trabalho pedagógico com mais segurança. As demandas de formação correspondem às ações direcionadas para atender às necessidades dos professores. Entretanto, o que vem ocorrendo é que o MEC demonstra compreender as demandas de formação pelos indicadores de qualidade da educação mensurados nas avaliações de larga escala. As políticas de formação, geralmente, são elaboradas com base nas deficiências expressas nos baixos índices de aprendizagem dos alunos e não a partir das especificidades das escolas e das necessidades dos professores (FREITAS, 2002).

Para Imbernón (2000), a formação não é a apresentação de uma carga de técnicas e procedimentos, mas, sim, um conjunto de valores, ideologias, atitudes e crenças que precisa desenvolver um paradigma colaborativo entre o grupo de professores, cujo poder e cuja capacidade devem ser reconhecidos e respeitados.

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade de ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala em formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforme-se em lugar de formação prioritária diante das outras ações formativas (IMBERNÓN, 2000, p.80).

Para quebrar o paradigma da racionalidade técnica nos programas de formação, é preciso que as situações cotidianas sejam colocadas a frente do planejamento das políticas para esse campo. Na pesquisa ora realizada, percebemos que, na busca pelo título de especialistas, os professores, às vezes, sacrificavam os dias de descanso (finais de semana), com base em negociação junto aos diretores, assegurando a reposição de aulas, caso faltassem às atividades inerentes a suas funções. As precárias condições de trabalho de muitos docentes às vezes dificultam o seu processo formativo, principalmente aqueles que trabalham em três expedientes, como mostra o professor entrevistado, ao dizer:

Eu trabalho em três cantos, tou dando expediente em três lugares. Quer dizer, que horário eu vou fazer minha formação? Vou ter que sair um horário. Eu vou ter que fugir de um horário pra eu fazer. E, se eu não fizer isso, se eu não tiver estimulado, se eu não reconhecer que eu preciso estudar pra eu oferecer o meu trabalho da melhor forma, eu não vou fazer (JACINTO).

Jacinto ainda apontou a falta de tempo para participar de um curso de especialização: “[...] eu abandonei uma especialização da Universidade Federal porque disseram inicialmente que era um sábado mensal e, quando a gente chegou no primeiro encontro, eles disseram que era todos os sábados seguidos e um ano de curso”.

A especialização é um nível de formação que inscreve os professores na pesquisa de sua própria prática, o que requer tempo para reflexão sobre objetos de estudo, isso podendo ser feito em serviço, desde que suas condições de trabalho não sejam de exploração, como a do professor Jacinto. Essas condições impossibilitam o desenvolvimento de pesquisa sobre problemas da escola, o que leva os professores a buscarem somente a titulação, que lhes garante uma melhor remuneração.

Em Mossoró, os professores especializaram-se, como vimos na fala de Jacinto, sendo submetidos a precárias condições de estudo e de trabalho. A Secretaria Municipal de Educação (SME) apresentou uma postura autônoma quanto à política municipal de formação de professores, pois como no PAR só foi gerada uma ação para formação continuada, isso não a impediu de implementar cursos de especialização na rede de ensino. Durante a implementação, a secretaria exerceu rígido controle sobre os processos formativos dos docentes para que elevassem o nível de certificação e de inserção em oportunidades de produção de conhecimento sobre suas práticas, por meio dos cursos obrigatórios para cumprir carga horária estipulada no PCCR, e com isso, progredir na carreira.

De acordo com Rodriguez e Cabral Neto (2006, p. 6), nos últimos anos, percebeu-se que os docentes são “[...] considerados mais como um meio ou recurso para o melhoramento da qualidade da educação do que como sujeitos que realizam um trabalho social e são, portanto, protagonistas ativos dos processos de mudança”. Portanto, as políticas de formação direcionadas aos professores deveriam contar com sua efetiva participação nos processos decisórios, possibilitar reflexão sobre os saberes docentes, valorizando os existentes e na busca por melhorias. Assim, eles teriam condições de problematizar suas práticas, contribuindo para o crescimento profissional.

Considerações finais

A educação destaca-se como estratégia de desenvolvimento econômico e, para que venha a atender às exigências econômicas e sociais, o Estado institui uma série de mudanças no setor pelo aparato legal e normativo, em atendimento às diretrizes definidas nas conferências internacionais organizadas pelos Estados Nacionais em parceria com os organismos multilaterais. Em vez de gestão compartilhada, que promove a autonomia das esferas governamentais, o Estado transfere responsabilidades da União e dos estados para os municípios, mesmo que

muitos destes não tenham capacidade financeira para cumprir com a contrapartida exigida nos contratos de gestão.

O PDE (BRASIL, 2007b) e o PMCTE (BRASIL, 2007c), foram criados em 2007 com essa finalidade – a de descentralizar as políticas educacionais para os estados e municípios, a fim de equalizar as desigualdades educacionais, mediante o PAR (2007a). A União propõe-se, por meio desses programas, a melhorar os indicadores do IDEB, pelo fortalecimento das relações intergovernamentais e de um regime de colaboração que assegure a descentralização e a autonomia dos demais entes federados na implementação das políticas educacionais, para garantir os objetivos do Pacto Federativo, mas se mantém no controle do financiamento e dos resultados dos indicadores educacionais.

Na dimensão Formação de Professores do PAR de Mossoró (2007-2011), percebemos, que, especificamente na área da formação continuada, apenas uma ação foi gerada, pelo Plano, direcionada aos professores dos anos finais do ensino fundamental. No município havia uma política formativa instituída com muitos cursos – tanto financiados pelo MEC, como por recursos próprios – o que transformou o Plano em só mais um complemento para as ações em desenvolvimento. O MEC apresentava, como requisito à adesão ao Plano, a assinatura do termo de compromisso pelo gestor municipal para que as secretarias de educação fossem beneficiadas com as políticas educacionais, inclusive de formação de professores. Mas após 2007, algumas ações voltadas para cursos de aperfeiçoamento e de especialização foram implementadas, mesmo não constando no documento PAR. Esse aspecto evidencia que a formulação desse plano não limitava às ações subsequentes da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica para os estados e municípios.

A ausência de um projeto democrático de formação docente continuada na rede municipal de ensino de Mossoró-RN tornou essa formação vulnerável a ações governamentais que não asseguram aos professores o direito a uma política pública que tenha como ponto de partida seus processos de aprendizagem, suas condições de trabalho e de estudo, nem, muito menos, suas necessidades formativas. As ações desenvolvidas em parceria com o MEC limitam-se à multiplicação dos conteúdos planejados pelas altas esferas do governo, que nem sempre correspondem às demandas dos professores. Assim, podemos dizer que, nas ações geradas pelo PAR para formação de professores de Mossoró, o MEC, não disponibilizou recursos financeiros diretos, somente a assistência técnica da UERN, como unidade executora.

Referências

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p.299-322, jan./abr., 2013.
- ALBUQUERQUE. Severino Vilar de. Formação Continuada de professores no Plano de Ações Articuladas (Par): a implementação no município de Santa Inês/MA. In: XVI ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 2012, Campinas, SP. *Anais...* Campinas: Junqueira e Martins Fontes, 2012, Livro 2. p.1462.
- AMADO, João da Silva. *Introdução à investigação qualitativa em Educação: (Relatório a apresentar nas provas de Agregação)*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2009. (Texto não publicado).
- AURELIANO, Francisca Edilma B. S. *A formação de professores e o planejamento no contexto do Plano de Ações Articuladas: repercussão das ações no município de Mossoró-RN (2007-2011)*. 2016. 280f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 nov. 2013.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez., 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 nov. 2016.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília, DF, 1999.
- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior*. Brasília: Presidência da República, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 15 de nov. 2015.

_____. Presidência da República. *Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Dispõe do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001.

_____. Ministério da Educação. *Programa Brasil Alfabetizado*. Brasília, DF: MEC, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>>. Acesso em 15 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. *Plano de Ações Articuladas: Guia prático de Ações*. Brasília, DF: MEC, 2007a.

_____. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. 2007ba. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

_____. Presidência da República. *Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2007c. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18 nov. 2011.

_____. Ministério da Educação. Portaria, Nº. 1.328, de 23 de setembro de 2011, institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. In: *Diário Oficial da União*, Nº 185, 26 de setembro de 2011. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria1328_230911_RedeNacionalFormProfMagistEdBas.pdf>. Acesso em: 25 de set. 2017.

_____. Presidência da República. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Dispõe do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2014.

CAMINI, Lúcia. *A Gestão Educacional e a relação entre os entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. 2009. 298f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 25 set. 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.80, p.136-167, set., 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Indicativos para um currículo de formação de pedagogos. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. (Orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.35-58.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008, p.129-150.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000, p.179. (Questões da Nossa Época).

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: ARTMED, 2006, 375p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da Educação Básica: 2007*. Brasília, DF: INEP, 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/>>. Acesso em: 11 set. 2015.

LUKÁCS, G. *Prolegômenos para uma Ontologia do Ser Social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível*. São Paulo: Boitempo, 2010, 304p.

MARX, Karl. *A Contribuição à Crítica da Economia Política*. 4 Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p.404. (Clássicos WMF).

MOSSORÓ (Rio Grande do Norte). Prefeitura Municipal. *Plano Municipal de Educação: 2004/2013*. Mossoró, RN: Gerência Executiva de Educação e do Desporto, 2004.

MOSSORÓ (Rio Grande do Norte). Prefeitura Municipal. *Lei n. 2.249 de 1º de dezembro de 2006* – Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do magistério público do município de Mossoró e dá outras continuadas. Mossoró, RN: Palácio da Resistência, 2006.

MOSSORÓ (Rio Grande do Norte). Prefeitura Municipal. *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: Plano de Ações Articuladas-PAR*. Mossoró, RN, abr., 2007.

NUÑEZ, Isauro Beltrán. Estudo das necessidades formativas de professores(as) do ensino médio no contexto das reformas currículo. In: XXVII REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2004, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG, 2004. Disponível em: <27reuniao.anped.org.br/gt08/t089.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/doc_declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos.asp?f_id_artigo=2>. Acesso em: 25 set. 2017.

PEREIRA, Júlio E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: *Revista Educação e sociedade*, Campinas, ano XX, nº 68, dez.1999. p.109-125. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068>>. Acesso em: 25 set. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, Evandro Ghedin. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008. p.17-52.

PREAL. Quantidade sem Qualidade: *Um boletim da educação na América Latina*. Relatório do Conselho Consultivo do PREAL, 2006. Disponível em: <http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=268&Camino=63|Preal%20Publicaciones/262|Informes%20de%20Progreso%20Educativo/268|Informes%20Regionales>. Acesso em 22 out. 2016.

RODRIGUEZ, Jorge Alberto; CABRAL NETO, Antônio. A política de formação docente no âmbito do projeto principal-regional de educação. In: VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO – REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 2006, Rio de Janeiro, RJ. *Anais...* Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 2006. p.1-15.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, Ed. esp., p. 1231-1255, out., 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 out. 2014.

SEVERINO, Antônio J. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás... In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márica Ângela da S. Aguiar (Orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2011. p 177-192.

SHIROMA, Eneida O; GARCIA, Rosalbra M. Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das "Almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p.234-266.

Recebido em: 20/03/2017.

Aceito em: 29/06/2017.

Francisca Edilma Braga Soares Aureliano

Professora Doutora do quadro efetivo do Departamento de Educação do Campus de Patu da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Realiza estudos na área de políticas de formação de professores, alfabetização e letramento e planejamento dos sistemas de ensino. Coordenadora Local do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. É líder do Grupo de Pesquisa Formação, Currículo e Ensino – FORMACE, do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu (CAP). Membro da pesquisa do Observatório de Educação OBEDUC (Capes) coordenado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN, intitulado: Avaliação do Plano de Ações Articuladas: um estudo nos municípios do Rio Grande, Pará e Minas Gerais, no período de 2007 a 2011. Contato: edilmaaureliano@hotmail.com