



## **POLÍTICA PÚBLICA, O TRABALHO E A FORMAÇÃO DOCENTE. REFERÊNCIAS PARA UMA AGENDA DE PESQUISA**

**José Carlos Rothen<sup>1</sup>**

Universidade Federal de São Carlos  
Departamento de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Celso Luiz Aparecido Conti<sup>2</sup>**

Universidade Federal de São Carlos  
Departamento de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

### **Resumo**

O artigo discute referências teóricas para a realização de pesquisas relativas à influência de políticas públicas no trabalho e na formação docente. Toma como ponto de partida a concepção, proposta por Foucault, de que o poder não existe por si só e que ele se estabelece em relações difusas. Nesse contexto, para a investigação a respeito da elaboração e implantação das políticas públicas é necessário identificar os pólos que estão atuando. Em um primeiro momento apresentam-se aspectos gerais das políticas educacionais e, em um segundo, as vinculações entre essas com o trabalho e a formação docente. Conclui-se que a contribuição dessas pesquisas ocorre à medida que contribuem para diagnosticar o alinhamento e/ou o descompasso das políticas públicas com o trabalho e a formação docente.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas; Políticas Educacionais, Trabalho Docente; Formação do docente.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGE, UFSCar. Realiza pesquisas na área de Políticas Educacionais. Site: [www.rothen.pro.br](http://www.rothen.pro.br). e-mail [josecarlos@rothen.pro.br](mailto:josecarlos@rothen.pro.br)

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Curso especialização, em nível de doutorado, na Universidade de Salamanca – Espanha. ). Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGE, UFSCar. [celsocon@ufscar.br](mailto:celsocon@ufscar.br)



## Abstract

### Public Policy, Teacher Work and Training. References for a research agenda

The article discusses theoretical references for conducting research on the influence of public policies on teacher work and training. It takes as its starting point the concept, proposed by Foucault, that the power does not exist by itself and that it establishes diffuse relations. In this context, for research concerning the development and implementation of public policies it is necessary to identify the poles that are acting. At first, general aspects of educational policy are presented, and then, their linkages with teacher work and training. We conclude that the contribution of these researches is to diagnose the alignment and/or the imbalance of public policies and teacher work and training.

**Key words:** Public Policies, Educational Policies, Teacher Work, Teacher Training.

## Introdução

Na construção de uma agenda de pesquisa sobre as interfaces entre as políticas públicas, o trabalho e a formação docente a primeira tarefa consiste em explicitar a concepção que se tem sobre o conceito de poder. Recorrendo ao pensamento de Foucault (1986), aponta-se, aqui, que o poder por si só não existe, o que se tem são relações que criam redes de poderes. Ele constitui-se no momento em que é exercido. Nessa concepção o poder é difuso, estabelece relações entre diversos pólos. Escapa-se então da ideia de que ele é exercido exclusivamente pelo “soberano”, numa relação apenas vertical.

O fato de adotarmos a ideia do poder exercido em rede, não significa dizer que todos os seus pontos têm a mesma “força” e importância. Diferente de uma rede de pescador na qual todos os nós são pré-estabelecidos e ordenados, as redes de poderes são construídas desordenadamente, alguns nós têm mais resistência do que outros e muitos dos fios que a constituem estão emaranhados. As redes de poderes são multiformes, sendo o resultado de vários jogos de força. Mesmo cada um dos nós constitui em uma rede de poderes.

Outro aspecto importante no pensamento de Foucault é a crítica à visão exclusivamente negativa do poder, isto é, à ideia de que ele apenas impede determinadas realizações, destrói e gera dor. Se assim o fosse, não se manteria. O exercício do poder também é criação de uma nova realidade e



gera prazer. Além do mais “o exercício do poder está diretamente relacionado com a produção de saberes, ou seja, de uma episteme” (ROTHEN, 2004, p. 95).

Como consequência dessa concepção, ao buscarmos compreender a elaboração e a implantação de uma política pública é necessário identificar os pólos que estão atuando, os fios emaranhados. Por exemplo, os partidos políticos, os organismos internacionais (Banco Mundial, BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, etc.), os movimentos sociais, os sindicatos, as entidade patronais, o Estado (governantes, funcionários de carreira, etc.), a imprensa, os professores entre outros.

Direcionando o olhar para o Estado, com o objetivo de compreender a elaboração e implantação das políticas públicas, a tendência mais comum é de identificá-lo como uma unidade monolítica e totalmente articulada em função do “soberano”. Na visão aqui proposta, ele também se constitui em uma rede. Não é raro encontrarmos políticas estatais contraditórias em um mesmo momento histórico. Por exemplo, Marcus Vinicius da Cunha (1991) ao estudar a educação no governo Kubitschek explicita que apesar da política educacional visar à profissionalização havia órgãos governamentais que adotavam posturas diferentes, no caso, os Centros Regionais de Educação vinculados ao INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais).

No caso brasileiro, a possibilidade de diferentes políticas educacionais serem implantadas ao mesmo tempo é reforçada pelo artigo 211 da Constituição Federal/1988 e do artigo 8ª da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, nos quais está previsto que cada um dos entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) organizará em regime de colaboração o seu sistema de ensino. O termo colaboração não implica subordinação, assim é de se esperar que cada um dos entes federados crie as suas políticas públicas tendo como referências as opções locais.

### **As políticas públicas e as suas motivações**

Uma das grandes dificuldades nas investigações sobre a elaboração de políticas públicas é a explicitação de suas motivações. Uma mesma política pode atender interesses diversos e, provavelmente, em muitos casos até antagônicos. Tomemos como exemplo a implantação do “Programa Universidade para Todos” (ProUni) no primeiro governo Lula. O Programa consiste no oferecimento de bolsas de estudo para os estudantes das classes mais pobres em Instituições Privadas de Educação Superior, em troca de isenções fiscais. O Programa foi implantado em um momento no qual a oferta de vagas de Educação Superior nas escolas privadas é maior do que a sua



demanda, havendo portanto, um grande número de vagas ociosas. Para muitas Instituições, o ProUni foi extremamente vantajoso, pois receberam isenção tributária em troca de vagas não preenchidas. Diante desses fatos, uma tendência de explicação é apontar que o ProUni foi elaborado para salvar as Instituições Privadas. Esse tipo de explicação, apesar de fundamentado em fatos, pode constituir-se em uma interpretação simplista e panfletária, sem maiores fundamentos acadêmicos. No exemplo toma-se uma consequência da política como se isso fosse a sua motivação. O fato de as Instituições particulares terem vantagens com o Programa não significa, necessariamente, que esse tenha sido o motivo para a sua criação, apenas explica a adesão de muitas Instituições privadas.

Uma análise com característica panfletária pode chegar à mesma conclusão que uma crítica, a diferença marcante entre elas é que a primeira tem como objetivo principal a denúncia de objetivos escusos; por sua vez, a reflexão crítica busca compreender os pressupostos de uma política, avaliar as suas consequências e discutir se elas são aceitáveis ou não. No exemplo, dentro de um referencial de valorização das Universidades Públicas é coerente questionar a opção de aumentar o acesso dos excluídos à educação superior via compra de vagas ociosas das Instituições Particulares, de discutir a qualidade da educação “comprada”. Ou ainda levantar outras evidências que possam comprovar a hipótese de uma política de benefícios ao setor privado da educação.

Uma das formas de identificar as motivações das políticas é direcionar-se no sentido de reconstruir o campo discursivo em que ela está inserida. No caso do ProUni, além do discurso relativo à educação superior expresso pela rede de poder que constitui o Ministério da Educação é fundamental inseri-lo nas discussões das políticas afirmativas desenvolvidas pelo governo Lula. Uma das grandes dificuldades na reconstrução dos campos discursivos é que o Estado não é monolítico, no seu interior estão presentes muitas vezes visões não conciliáveis, em um mesmo campo. Desta forma, a identificação e a explicitação dos diferentes discursos oficiais são procedimentos de investigação que permitem que sejam reconstruídas as relações de poder dentro do Estado e as suas motivações.

## **O momento da implantação de políticas**

Os processos subsequentes, de elaboração e implantação de uma política, nem sempre se dão de forma imediata, em algumas situações havendo um hiato importante entre uma fase e outra. Tomemos duas situações: a primeira, a municipalização da educação fundamental somente efetivou-se na segunda metade da década de 1990, apesar de concebida anteriormente e, em alguns casos, tornar-se realidade, por exemplo, na sua previsão constitucional em 1988. Segunda situação: a implantação de um



sistema de avaliação da educação superior tendo como base a ideia de controle das instituições já é presente no documento do “Grupo Executivo da Reforma Universitária” (GERES) em 1986, mas efetivamente a ideia se implantou com a criação do Exame Nacional de Cursos (PROVÃO), em 1996 (BARREYRO e ROTHEN, 2008).

Por que uma ideia, a despeito de circular no âmbito do Estado, somente é implantada muitos anos depois? Por que apesar de ser concebida por um governo somente é implantada por outro? As respostas a estas questões não são simples, não existe um único fator capaz de explicá-las, normalmente é uma confluência de acontecimentos. Entre outros, se podem citar o contexto internacional, o movimento político interno, a articulação da proposta com outros segmentos sociais, a capacidade do gestor em conceber e implantar as políticas.

Sem maiores pretensões tentemos explicar as duas situações descritas acima. No caso da municipalização, ela realmente recebeu forte impulso com a promulgação dos atos normativos que implantaram o “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério” (FUNDEF). Nos fatores externos que explicam a criação do Fundo tem-se o ideário de universalizar a educação básica presente no documento resultante da “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos”, realizado em Jomtien (Tailândia) no ano de 1990; com as orientações do Banco Mundial em se dar ênfase à educação básica. No contexto interno, o Fundo está inserido na Reforma do Estado promovida pelo Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e na visão que se deveriam focalizar as ações do Estado com o objetivo de atender aos mais necessitados, sem contar que os movimentos anteriores de municipalização aos poucos consolidaram a visão de que seria vantajosa a municipalização da educação.

Na segunda situação, o contexto internacional aponta para a adoção da visão neoliberal – diminuição da atuação do Estado e aumento da participação do “mercado” na oferta de bens públicos – que levou à implantação do “Estado Avaliador” em substituição ao “Provedor” (AFONSO, 2000). Assim seria de sua competência avaliar as instituições, as quais teriam autonomia para prestar os “serviços educacionais”. No contexto interno, tem-se a Reforma do Estado e a opção de expandir as vagas da educação superior via iniciativa privada. Além do mais, a forma sensacionalista como a imprensa divulgava os resultados do Provão reforçou no imaginário popular a importância dessas avaliações.

Nas duas situações, entre outros fatores que permitiram que elas fossem implantadas, destaca-se a personalidade forte do então Ministro da Educação Paulo Renato Souza. As características individuais daqueles que elaboram e implantam políticas também é um fator relevante. A capacidade de articulação de muitos atores sociais pode ser decisiva, e merece estudo à parte. Citamos, como exemplo, a figura de Anísio Teixeira que, tendo exercido a presidência do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) por 12



anos – “passou por dezoito ministros e cinco presidentes” (ROTHEN, 2008, p.19), inseriu uma marca pessoal na forma de atuar do Instituto, o que indica a sua habilidade de inserir-se nos jogos de poder e de influir significativamente nas políticas educacionais brasileiras. Ao estudar essas figuras, a grande questão é saber quais são as redes de poder que permitem o seu surgimento.

## Mecanismos de implantação

Estudar a implantação de uma política pública significa examinar os mecanismos utilizados para a sua efetivação. O exercício do poder pode ocorrer via mudança legislativa, criação e/ou reestruturação de órgãos da máquina administrativa, determinação via sistema burocrático, locação (ou não) de recursos públicos, mobilização de esforços da sociedade, por convencimento, etc.

A implantação via legislação pode ocorrer tanto pela promulgação de um ato normativo do executivo (medida provisória, decreto ou portaria), bem como por mudanças na constituição ou em leis que implicam negociação entre o executivo e o legislativo. Um bom exemplo para compreender o jogo de poder em uma implantação via legislação é o caso da avaliação da educação superior. Em 1995, o governo FHC aproveitou-se de uma Medida Provisória editada originalmente pelo governo Itamar Franco, que extinguiu o Conselho Federal de Educação e criava o Conselho Nacional, para implantar o Exame Nacional de Cursos como instrumento único de avaliação da educação superior. Devido às reações da comunidade acadêmica e principalmente do movimento estudantil foram inseridas diversas alterações nas sucessivas reedições da Medida Provisória até que, finalmente, ela foi votada pelo Congresso Nacional e se transformou em lei. Destacam-se duas alterações relevantes: o Exame Nacional de Cursos, na sua primeira versão, era o instrumento único, e nas outras redações passou a ser um dos instrumentos de avaliação, dentre outros; outra alteração deveu-se à reivindicação do movimento estudantil de retirada da determinação de que o resultado individual na prova fizesse parte do histórico escolar (ROTHEN e SCHULZ, 2007).

A criação e/ou reestruturação de órgãos na máquina administrativa pode ser uma forma eficaz de estruturar a longo prazo uma política pública. Principalmente quando são criados cargos de carreira para a implantação de uma política específica. Exemplo: no governo Lula, para a consolidação de uma política de formação docente para a educação básica, foi criada uma diretoria na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e juntamente com ela cargos e toda uma infra-estrutura. Os próximos governos podem manter as orientações, as estruturas criadas ou, contrariamente, acabar com tudo.

A hierarquia de uma estrutura burocrática organizada, como por exemplo, as Secretarias Estaduais de Educação, é com frequência utilizada



para implantar algumas políticas públicas. Ela que cumpre o papel de conexão entre as determinações superiores e o pessoal que irá implantá-la.

Implantar uma política pública por convencimento e mobilização dos agentes envolvidos implica o pressuposto de que a realização dessa só será possível se a maioria dos envolvidos aderirem à nova política. Por exemplo, a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica não se deu por normatização, mas sim por um processo de convencimento dos professores e das escolas para a sua adoção. Um dos mecanismos utilizados para o convencimento são os cursos de formação continuada.

### **Tendências das políticas públicas**

Uma das formas de explicitar as tendências das políticas educacionais é identificar a função social que a educação deve cumprir. Sem a pretensão de fazer uma análise exaustiva, apontaremos algumas dessas funções, segundo identificamos na história recente da educação brasileira.

Na primeira metade do século XX a educação assume dupla função: de formar as elites dirigentes e de formar a classe trabalhadora. Para tanto, foi criado na educação secundária um sistema dual: uma escola propedêutica à universidade e outra para a formação profissional. Nesse modelo elitista, quem cursasse a formação profissional não teria acesso à Universidade.

A visão desenvolvimentista, nas décadas de 1950, 1960 e 1970 compreendia que a educação cumpriria papel fundamental para o desenvolvimento, por isso mesmo deveria fazer parte do planejamento macro do país. Nesse contexto ocorre forte expansão das Universidades Federais, as quais teriam como função desenvolver as ciências e formar os técnicos necessários para trabalharem na indústria. Paralelamente, adota-se a visão de que a democratização da educação ocorreria no momento em que ela se expandisse e fosse oferecida a todos.

A década de 1980 foi marcada pelo processo de democratização do país, com seu ápice na promulgação da Constituição Federal de 1988, chamada de cidadã. E a educação passou a ser compreendida como fazendo parte da formação da cidadania. Consolidam-se como objetivos nacionais para a educação o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Constituição Federal, artigo 205), e a ideia da defesa da cidadania foi reforçada com a obrigatoriedade da gestão democrática da escola pública. (artigo 206, inciso VI).

A partir da década de 1990, duas políticas, não necessariamente contraditórias, começam a tomar corpo. A primeira, com enfoque neoliberal, compreende a educação como um bem a ser adquirido no mercado educacional. A escola é vista como a principal unidade administrativa, devendo



adotar uma gestão empresarial, com foco no aluno/cliente, e se responsabilizar pelos seus resultados, passíveis de medição por meio de diversas sistemáticas de avaliação externas.

A outra tendência que tomou corpo a partir da década de 1990 são as políticas afirmativas. Essas compreendem a educação como mecanismo de implantação de políticas sociais de caráter compensatório. São exemplos, no governo FHC: a política de inclusão dos portadores de necessidades especiais nos sistemas regulares de educação; a focalização dos investimentos na educação fundamental, visando atender aos mais pobres; no governo Lula: a implantação de cotas a grupos raciais e/ou provenientes da escola pública nas universidades; a compra de vagas nas Instituições de Educação Superior privadas, para serem oferecidas a alunos provenientes das escolas públicas.

### **A valorização do técnico na formulação das políticas**

Na curta história das políticas educacionais brasileiras é presente a tensão entre a centralização e a descentralização da formulação e implantação das políticas públicas. Essa tensão normalmente é apresentada na oposição entre o planejamento técnico e a participação democrática. Essa oposição tem implicitamente como base a premissa de que os professores não têm formação e/ou competência técnica para exercerem as suas atividades e, principalmente, a visão ingênua de que as decisões técnicas são mais eficazes porque protegidas das influências políticas.

Na oposição entre a decisão técnica e a política, por um lado, generaliza-se a ideia de que a atividade política resume-se ao clientelismo, ou seja, atender a interesses escusos: eleitorais ou corporativistas e; por outro, sustenta-se que as decisões políticas não necessitam de fundamentação técnica.

Mesmo no discurso atual – que enfatiza a escola como o centro das novas políticas educacionais – a descentralização é compreendida como transferência da execução e não das decisões. Retomando a ideia do poder exercido em rede, nas atuais políticas de descentralização não há um afrouxamento no nó em que estão localizados os órgãos centrais da hierarquia burocrática. Por exemplo, aparentemente afrouxa-se o nó com a flexibilização dos currículos, mas efetivamente ele é reforçado a partir das práticas de avaliação das escolas, pautadas em resultados que definem processos.

### **O trabalho docente e a implantação das políticas públicas**

Parte significativa das políticas públicas para a educação efetiva-se no trabalho docente. Em última instância é o professor que viabiliza ou não a implantação dos projetos concebidos em outras instâncias. Por esse motivo,



tanto a elaboração como a pesquisa de políticas públicas tem como um dos aspectos extremamente relevantes a forma como ocorre o trabalho docente. Apontamos três grandes linhas de investigação: a organização do trabalho, como ele é realizado e a motivação docente.

Em relação à organização destacamos as seguintes questões: a) trabalho coletivo ou individual; b) número de alunos por docente; c) atividades em sala de aula e extra-classe; d) formas de regulação e controle; e) tipos de contrato de trabalho (efetivo, eventual, CLT, etc.); f) fixação ou não do professor nas unidades escolares; g) tipo de atividades realizadas (exemplo: docência, extensão, pesquisa e administração).

Por sua vez, as investigações direcionadas a compreender como o trabalho é realizado discutem, entre outras, questões relativas às concepções pedagógicas, inerentes às políticas públicas, e a sua influência na prática docente. Por exemplo, como a pedagogia das competências afeta ou não as práticas pedagógicas?

Em relação à motivação do trabalho docente tem-se questões do tipo: qual o comprometimento do docente com a sua prática? O trabalho docente está sendo valorizado ou desvalorizado?

Da mesma forma, na elaboração de políticas públicas consistentes é preciso ter claro qual organização do trabalho docente é necessária para a sua implantação, como alterar a prática docente e as formas de motivação para a realização do trabalho. Tomemos como exemplo a implantação de uma política educacional que tivesse por objetivo identificar e superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Seria necessária, nesse caso, uma organização do trabalho docente diferente de uma educação na qual o papel de superação das dificuldades de aprendizagem fosse reservado ao próprio aluno. Na primeira situação o número de alunos por sala deveria ser menor do que na segunda; o trabalho docente exigiria a realização de atividades outras, além das previstas para a sala de aula, como é o caso da recuperação paralela, além da necessidade premente de se criar mecanismos para alteração da prática docente. Entre outros aspectos, a motivação da avaliação da aprendizagem deixaria de ser a de classificar e passa a ser a de diagnosticar as dificuldades e facilidades dos alunos.

As posturas dos professores em relação a uma nova política, entre posições intermediárias, podemos caracterizá-las como sendo de três tipos: adesão, resistência e simulação. A postura de adesão pode ser motivada tanto por compactuar previamente com as ideias presentes na política, por convencimento dos gestores ou por servilismo.

Tradicionalmente interpreta-se que o motivo da resistência docente reside na má vontade em mudar práticas já cristalizadas. Contudo, sem desconsiderar essa hipótese outro fator importante é a discordância em relação à política a ser implantada. Discordância que pode ser de fundo pedagógico/ideológico ou tem a ver com os procedimentos utilizados para a implantação de uma determinada medida. Tomemos o caso das políticas de



inclusão. Elas podem ser repudiadas pelo fato de o docente discordar que elas sejam benéficas à inclusão dos portadores de necessidades especiais nas salas regulares, situação em que a discordância é de cunho pedagógico/ideológico. Outra possibilidade é o docente concordar com o princípio da inclusão e ter discordância operacional, porque avalia que ela está sendo realizada de forma atabalhoada, com poucas chances de se concretizar de forma adequada.

A terceira postura consiste em simular que se está aplicando determinada política, mas na prática agir de forma contrária. Nessa linha de argumentação, o preceito constitucional da gestão democrática das escolas públicas pode ou não ser concretizado por meio da implantação do Conselho de Escola. Vai depender de uma série de medidas, como é o caso da real autonomia da unidade escolar, em lugar de práticas autoritárias maquiadas de democráticas. Em algumas situações a maneira pela qual a medida é implantada induz que seja realizado um “faz de conta”. Um caso fictício: os dirigentes de um município, no qual o diretor é indicado pela secretaria de educação, determina que em um tempo exíguo seja elaborado o Projeto Político Pedagógico da escola com ampla discussão na comunidade escolar; nesse caso é de se esperar o “faz de conta” pela maioria dos profissionais envolvidos.

Muitas vezes o descompasso entre a implantação de políticas públicas para a educação e o trabalho docente implica em uma desconfiança dos gestores em relação aos professores. A partir dessa desconfiança e de algumas críticas legítimas às práticas educacionais se estabelece uma cultura de culpar os professores pelas mazelas da educação, já que são vistos como desatualizados, mal formados, resistentes a mudanças, corporativistas, etc. Até as críticas à má remuneração pelo trabalho consistem em uma forma de culpabilizar os professores pela realidade educacional brasileira, pois sutilmente nessas críticas está implícito que a educação “está como está” pelo fato de ser realizada por pessoas de péssima formação que se sujeitam a esses salários.

Um dos desdobramentos da culpabilização dos professores são os recentes processos de avaliação da educação, muito mais motivados pela desconfiança do trabalho docente e das escolas do que interessados em criar políticas efetivas para a melhoria do ensino. Coerente com a visão de punição/premiação da avaliação, em alguns casos os resultados dessas avaliações implicam em bônus salariais. Assim se corrobora a ideia de que a atual qualidade da educação é de responsabilidade exclusiva dos professores, resumindo-se a um ato de vontade dos mesmos; assim, os incentivos salariais teriam como função estimular o ato de vontade.

Os resultados dessas avaliações são apropriados pela imprensa, que normalmente os divulga de forma sensacionalista. Ao invés de contribuir para a discussão social das políticas e práticas educacionais e buscar novos caminhos, a divulgação dos resultados da avaliação constitui uma explicitação



vazia das mazelas nacionais. Ou seja, as críticas funcionam muito mais como uma atitude “sado masoquista” de apontar uma suposta inferioridade, ao invés de mobilizar efetivamente a sociedade para uma educação de qualidade.

Mancebo, Maués e Chaves (2006) afirmam que na atualidade o trabalho docente é marcado pela precarização, intensificação e flexibilização, bem como pela submissão a sistemas avaliativos. Uma das possíveis explicações disso é o descompasso entre as políticas públicas e a organização do trabalho, a prática e a motivação docente. Muitas vezes as políticas são elaboradas visando atender legítimas e consistentes reivindicações, aumentando as atividades docentes sem alterar significativamente as condições de trabalho. Desta forma exige-se mais do docente nas mesmas condições de trabalho.

### **Políticas Públicas e formação docente**

A efetivação de políticas públicas está intimamente vinculada com a formação docente. O perfil profissional, como o conhecimento técnico para desenvolver ações pedagógicas para a implantação de um projeto pedagógico mais amplo, é estabelecido pelo tipo de formação recebida. Aqui se pensa tanto na formação inicial como na formação continuada.

A partir da ideia exposta acima, de que as políticas têm um longo processo histórico entre a explicitação de concepções e a efetiva implantação, a formação docente pode ocorrer em descompasso com uma política em gestação. As primeiras experiências de implantação de ciclos na educação básica, por exemplo, podem ser encontradas na década de 1980, sendo intensificadas com a LDB de 1996. A educação desenvolvida em ciclos, além de condições de trabalho específicas, exige conhecimentos e competências diferenciadas. Assim, a formação inicial e continuada dos professores é fundamental para se evitar que se percam as bases fundamentais da proposta, em função do longo tempo de sua formulação original.

A formação continuada na educação, segundo Bernadete Gatti (2008), é compreendida equivocadamente quando assume como objetivo maior a correção da formação inicial dos docentes. Em outras áreas ela é vista como atualização e aperfeiçoamento dos profissionais em relação aos novos conhecimentos, cada vez mais rapidamente desenvolvidos. Entendemos que essa concepção de educação continuada é resultante de uma gama de fatores, dentre os quais:

- ✓ A existência de vários cursos de formação inicial com qualidade no mínimo duvidosa;
- ✓ Muitos profissionais do magistério não tiveram uma formação inicial na área da educação, o que resulta na criação de políticas de formação inicial em serviço muitas vezes confundida com formação continuada em serviço;



- ✓ A herança da Escola Nova, que se opunha à educação tradicional. Nessa herança, está implícito que o professor considerado tradicional, não altera a sua prática educacional por má fé, assim a mudança de postura seria um ato de conversão;
- ✓ A compreensão de que a resistência às novas políticas seria sempre motivada pela falta de uma formação inicial adequada e de atualização dos professores.

## Uma última palavra

A investigação da inter-relação entre as políticas educacionais com o trabalho e a formação docente podem efetivamente contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira. É possível, por essa via, diagnosticar e identificar os alinhamentos e descompassos das políticas educacionais com o trabalho e com a formação docente. Como identificar a abertura ou não dos cursos de formação docente às exigências das políticas públicas para a formação de profissionais da educação com um perfil específico.

As pesquisas sobre essa inter-relação podem contribuir no sentido de identificar para qual tipo de educação as atuais condições de trabalho e de formação docente estão direcionadas; podem ainda oferecer subsídios para a discussão de como elas deveriam ser estruturadas para atender o tipo de educação que historicamente as políticas estão construindo. Finalmente, o espírito científico, que tem como pressuposto colocar em dúvida o estabelecido é o contributo crítico da academia à superação da culpabilização ingênua do trabalho e da formação docente.

## Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2000. 149 p.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma História da Avaliação da Educação Superior Brasileira: análise dos documentos do Paru, Cnres, Geres e Paiub. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisa do Impe. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 72, n. 172, p. 175-195, maio/ago. 1991.



*Revista Eletrônica de Educação*, v. 4, n. 2, nov. 2010. Artigos. ISSN 1982-7199.  
Programa de Pós-Graduação em Educação

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 6 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986. 318 p. (Biblioteca de filosofia e história das ciências, v. 7).

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70 abr. 2008.

MANCEBO, Deise; MAUES, Olgaíses e CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar em Revista**, n. 28, p. 37-53, 2006.

ROTHEN, José Carlos. **Funcionário intelectual do Estado**: um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação. 270 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.

ROTHEN, José Carlos. INEP com seus 70 anos: um senhor maduro em constante busca de sua identidade. In MORAES, Jair Santana. **O INEP na visão de seus pesquisadores**. Brasília: INEP, 2008. p. 15-30.

ROTHEN, José Carlos; SCHULZ, Almiro. SINAES: do documento original à legislação. **Diálogo Educacional**. Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-PR. v.7 n.2, Mai /Ago. 2007.

Enviado em: 01/11/2010

Aceito em: 24/11/2010