



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JAMILE CANTUÁRIA DE SOUZA

**VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE ESTADUAL
AMAPAENSE: Uma análise sobre o Centro de Valorização da Educação (CVEDUC)**

Macapá
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JAMILE CANTUÁRIA DE SOUZA

VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE ESTADUAL

AMAPAENSE: Uma análise sobre o Centro de Valorização da Educação (CVEDUC)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), como requisito avaliativo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof. Dra. Valéria Silva de Moraes Novais.

Macapá
2024

JAMILE CANTUÁRIA DE SOUZA

VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE ESTADUAL

AMAPAENSE: Uma análise sobre o Centro de Valorização da Educação (CVEDUC)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), como requisito avaliativo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Valéria Silva de Moraes Novais (Presidente)
Universidade Federal do Amapá

Prof. Dra. Arthane Menezes de Figueiredo
Universidade Federal do Amapá (Titular Interna)

Prof. Dra. Maria da Conceição dos Santos Costa
Universidade Federal do Pará (Titular Externa)

Prof. Dra. Antônia Costa Andrade
Universidade Federal do Amapá (Suplente Interna)

Prof. Dra. Arlete Maria Monte Camargo
Universidade Federal do Pará (Suplente Externa)

Macapá
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1589

S728v Souza, Jamile Centúria de.

Valorização dos profissionais da educação da rede estadual amapaenses: uma análise sobre o Centro de Valorização da Educação (CVEDUC) / Jamile Centúria de Souza. - Macapá, 2024.

1 recurso eletrônico. 220 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá. Coordenação do Curso de Pós-graduação em Educação. Macapá, 2024.

Orientadora: Valéria Silva de Moraes Novais.

Coorientador: .

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Política de valorização dos profissionais da educação. 2. Formação continuada. 3. Secretaria de Estado de Educação. I. Novais, Valéria Silva de Moraes, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 25. ed. – 370.71

SOUZA, Jamile Centúria de. Valorização dos profissionais da educação da rede estadual amapaenses: uma análise sobre o Centro de Valorização da Educação (CVEDUC). Orientadora: Valéria Silva de Moraes Novais. 2024. 220 f. Dissertação (Mestrado) – Educação. Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2024.

RESUMO

Este estudo objetivou analisar como o Centro de Valorização da Educação (CVEDUC) tem, na sua essência, promovido Valorização aos profissionais da educação da rede estadual amapaense. As questões norteadoras foram: a) Qual a motivação e fundamentação sobre a implantação do CVEDUC no contexto de uma Política de Valorização educacional? b) Qual a inter-relação instituída entre Valorização dos profissionais da educação e Formação Continuada e, como estas são desenvolvidas no CVEDUC? c) Há valorização no processo de formação continuada disponibilizado aos profissionais da educação? Apresentou-se como objetivos específicos: 1- Compreender a conjuntura e perspectivas da Valorização dos profissionais da educação, em âmbito nacional e estadual, em um cenário global de transformações socioeconômicas e ingerências privatistas na educação; 2- Discutir a Formação Continuada como dimensão da política de valorização dos profissionais da educação e as tendências identificadas nacionalmente e no estado do Amapá; 3- Analisar o processo de criação, materialidade e ações desenvolvidas no CVEDUC a fim de evidenciar se a instituição, na sua essência, valoriza os profissionais da educação amapaense. Trata-se de pesquisa com abordagem qualitativa, cuja perspectiva teórico-metodológica compreende que a investigação de qualquer fenômeno constituído em uma sociedade estruturalmente antagônica deve considerar suas relações históricas e conjunturais. Inicialmente os procedimentos ocorreram por meio de consulta bibliográfica. Também se efetuou a análise documental a fim de subsidiar o conhecimento material e formal do objeto investigado. Por fim, realizou-se a Pesquisa de Campo mediante entrevista semiestruturada não diretiva, com os seguintes sujeitos: Coordenadoria de Recursos Humanos – CRH/SEED (CVEDUC), Gerência do Núcleo de Formação Continuada (NUFOC/SEED), Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais (SAPE/SEED), Representante da Direção do Sindicato dos Profissionais da Educação do Amapá (SINSEPEAP) e 10 profissionais da educação. As categorias analíticas selecionadas foram: Valorização dos profissionais da educação, Formação Continuada, Gestão por resultados e Relação Público-Privada. Como perspectiva teórico-analítica adotada optou-se pela Análise Crítica do Discurso (ACD) apoiada em Fairclough (2001, 2005). No que tange ao CVEDUC sobressaíram as dimensões *Formação continuada e Saúde mental* como focos de sua atuação, predominando uma perspectiva limitada de valorização. Assim, ao considerar as percepções e discursos contraditórios da categoria depreendeu-se que o Centro tem valorizado parcialmente os profissionais da educação amapaense e que este foi desde o princípio projetado para, estrategicamente, “impactar” na aprendizagem dos estudantes e melhorar os índices educacionais do estado, configurando-se como uma Política de Valorização voltada para resultados. De forma geral, identificou-se relativo antagonismo nos discursos entre os Representantes Institucionais e os Profissionais da educação, assim como, entre a própria categoria. Evidenciou-se que os Representantes Institucionais possuem uma linguagem e visão de mundo comum ao grupo a que pertencem, com predominância de termos que configuram o ideário privatista de um projeto hegemônico de educação. Já os discursos dos Profissionais da educação sinalizaram relativa variação nas concepções: 40% demonstraram alinhamento à lógica neoliberal dominante e 60% evidenciaram leitura crítica sobre a realidade vivenciada contemporaneamente no ensino público. Isto significa que embora o processo de conformação dos profissionais da educação esteja cada vez mais acentuado e fortalecido nas ações e programas educacionais da rede estadual, a consciência da classe ainda resiste no cenário amapaense.

Palavras-chave: Política de Valorização dos profissionais da educação. Formação Continuada. CVEDUC. Secretaria de Estado da Educação.

ABSTRACT

This study aimed to analyze how the Education Valorization Center (CVEDUC) has, in its essence, promoted Valorization to education professionals in the Amapá state network. The guiding questions were: a) What is the motivation and basis for implementing CVEDUC in the context of an Educational Valorization Policy? b) What is the interrelation established between Valuing education professionals and Continuous Training and how are these developed at CVEDUC? c) Is the Continuous training process available to education professionals valued? The following specific objectives were presented: 1- Understand the situation and perspectives of Valuing education professionals, at national and state level, in a global scenario of socioeconomic transformations and private interference in education; 2- Discuss Continuous Training as a dimension of the policy for valuing education professionals and the trends identified nationally and in the state of Amapá; 3- Analyze the creation process, materiality and actions developed at CVEDUC in order to demonstrate whether the institution, in its essence, values Amapá education professionals. This research has a qualitative approach, whose theoretical-methodological perspective understands that the investigation of any phenomenon constituted in a structurally antagonistic society must consider its historical and conjunctural relationships. Initially, the procedures took place through bibliographical consultation. Document analysis was also carried out to support material and formal knowledge of the investigated object. Finally, Field Research was carried out through a semi-structured non-directive interview, with the following subjects: Human Resources Coordination – CRH/SEED (CVEDUC), Management of the Continuous Training Center (NUFOC/SEED), Deputy Secretariat for Educational Policies (SAPE/SEED), Representative of the Management of the Union of Education Professionals of Amapá (SINSEPEAP) and 10 education professionals. The analytical categories selected were: Valuing education professionals, Continuous Training, Management by results and Public-Private Relationship. As the theoretical-analytical perspective adopted, we opted for Critical Discourse Analysis (CDA) supported by Fairclough (2001, 2005). Regarding CVEDUC, the dimensions Continuous training and Mental health stood out as focuses of its action, with a limited perspective of valorization predominating. Furthermore, it was also found that this was designed from the beginning to, strategically, “impact” on student learning and improve the state’s educational indices, configuring itself as a results-oriented Valorization Policy. When considering the relatively contradictory discourses surrounding an integral and human Valuation, it was concluded that for the sample of the interviewed category, CVEDUC has partially valued education professionals from Amapá. In general, relative antagonism was identified in the speeches between Institutional Representatives and Education Professionals, as well as between the category itself. It was evident that the Institutional Representatives have a language and worldview common to the group to which they belong, with a predominance of terms that configure the privatist ideology of a hegemonic education project. The speeches of Education Professionals signaled a relative variation in conceptions: 40% demonstrated alignment with the dominant neoliberal logic and 60% demonstrated a critical reading of the reality currently experienced in public education. This means that although the process of shaping education professionals is increasingly accentuated and strengthened in the educational actions and programs of the state network, class consciousness still resists in the Amapá scenario.

Keywords: Valuation Policy for education professionals. Continuous Training. CVEDUC. State Department of Education.

À minha mãe, In memoriam.

AGRADECIMENTOS

Nas discussões sobre políticas educacionais sempre ouvimos falar na “mão invisível do mercado”. Mas nesse momento quero falar de outra mão invisível. Aquela que nos direciona, conforta, fortalece: as mãos de Nosso Pai celestial. A Ele agradeço pelo fôlego de vida, pela força, e inspiração. Aquilo que um dia foi apenas um pensamento se concretizou porque “*Deus não coloca um desejo em nosso coração, que Ele não possa realizar*” (Santa Teresinha).

Também é preciso falar sobre aquelas pessoas que Ele coloca em nossas vidas. Àquelas que por algum motivo cruzam nossos caminhos. Algumas cumprem sua missão e logo seguem para outras direções. Outras optam por ficar em nossas vidas. A todas/os que de alguma forma tocaram minha alma, deixo meus agradecimentos.

Ao orientador da graduação *Prof. Dr. Richard Douglas Coelho Leão*. Referência de professor e orientador. Obrigada pelo carinho, encorajamento e incentivo para o progresso de meus estudos que sempre concedeu ao longo de todos esses anos.

Ao também orientador *Prof. Dr. Tadeu Lopes Machado*, pelas orientações na Especialização em Política Educacional e todo apoio concedido para ingressar no Mestrado em Educação.

À *Professora e Secretária Adjunta de Política Educacional da SEED Dra. Antônia Costa Andrade* que juntamente com a Secretária Adjunta de Gestão de Pessoas *Profª. Simone da Silva Guedes de Souza* tiveram a sensibilidade e fineza em conceder liberação do meu trabalho na fase final desta pesquisa.

Aos *Representantes Institucionais da SEED, Representante da Diretoria do SINSEPEAP* e, principalmente aos *Profissionais da Educação* entrevistados, que gentilmente concederam o seu tempo para participar e contribuir com este estudo.

Aos colegas da turma 2021, Linha Política Educacional. De forma muito especial à *Erlani Raquel Favacho*, a quem agradeço a amizade, cumplicidade e toda força que me deu até este momento.

À *Profª. Dra. Helena Cristina Simões* por acompanhar a Turma 2021 nas disciplinas de Seminário I, II, III, e pelas pertinentes contribuições ao longo de toda a construção da pesquisa.

Às membras da Banca de Qualificação e de Defesa *Profª. Dra. Arthane de Menezes Figueiredo* e *Profª. Dra. Maria Conceição Costa* (Profª. Concita) pelos apontamentos e sugestões que muito contribuíram e engrandeceram esta dissertação.

Finalizo com um agradecimento especial à *Profª. Dra. Valéria Silva de Moraes Novais*, minha orientadora. Profissional que admiro e tenho enorme respeito e apreço. Obrigada por me acolher com humildade e humanidade. Sua sabedoria e grandeza me inspiraram e conduziram até a finalização desse estudo. Foi uma honra ser sua orientanda!

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Ocorrência dos termos nas produções sobre Valorização dos profissionais da educação.....	21
Quadro 2 Especificação da amostra e critérios adotados para a entrevista.....	36
Quadro 3 Metas e estratégias para a Valorização dos profissionais da educação básica pública no PNE 2014-2024.....	54
Quadro 4 Diagnóstico das ações relacionadas à Valorização dos Profissionais da educação contidas no PNE 2014-2024.....	55
Quadro 5 Metas e estratégias do PEE 2015-2025 que contemplam a Valorização dos profissionais da educação.....	62
Quadro 6 Princípios da Carreira dos profissionais da educação do Amapá.....	67
Quadro 7 Principais recomendações dos OIs para as políticas de formação dos profissionais da educação.....	75-6
Quadro 8 Propostas de políticas do TPE para docentes e gestão escolar e pedagógica.....	83
Quadro 9 Centros/Escolas de Formação Continuada criados/as por Secretarias Estaduais de Educação.....	88
Quadro 10 Principais atos normativos sobre Formação Continuada de Professores no Brasil.....	91
Quadro 11 Principais Metas e Estratégias para Formação Continuada de Professores no PEE 2015-2025.....	92
Quadro 12 Principais ações/eixos referentes à Formação Continuada no Plano Estratégico 2017-2021-SEED.....	94
Quadro 13 Missão, Delimitação, Público-alvo e objetivos do CVEDUC.....	112
Quadro 14 Principais Programas da SEED promovidos via PPP e respectivas Instituições.....	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantitativo de servidores da educação efetivos e temporários entre 2019 e 2021.....	64
Tabela 2	Despesa com Pessoal Folha Fundeb e Não-Fundeb entre 2019 e 2021.....	65
Tabela 3	Comparativo dos resultados da Meta 16 do PNE 2014-2024 e Metas 18 e 20 do PEE 2015-2025.....	106
Tabela 4	Discriminação e quantitativo de serviços realizados pela Casa do Professor em 2014.....	110
Tabela 5	Comparativo financeiro da locação de imóveis dos setoriais da SAGEP e CVEDUC.....	117
Tabela 6	Detalhamento das ações formativas realizadas em 2021 pelo NUFOC/SEED.....	119
Tabela 7	Principais ações formativas alinhadas à BNCC e TICs ofertadas na plataforma AVACVEDUC em 2021.....	123
Tabela 8	Levantamento dos cursos de formação a partir 40h ou mais realizados pelo CVEDUC.....	129

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Nuvem palavras dos termos mais identificados nas produções científicas sobre Valorização dos profissionais da educação - 2014 a 2024.....	21
Figura 2 <i>Screenshot</i> do Portal do CVEDUC/AP 2021.....	28
Figura 3 <i>Screenshot</i> do Portal do CVEDUC/AP 2024.....	28
Figura 4 <i>Screenshot</i> da página de divulgação do lançamento do Prêmio Gestão escolar em 2017.....	61
Figura 5 Organograma da pasta Gestão de Pessoas - SEED.....	95
Figura 6 Linha do tempo de implementação da Política de Formação Continuada amapaense.....	96
Figura 7 <i>Screenshot</i> da página de divulgação da consulta pública para a PFC.....	98
Figura 8 <i>Screenshot</i> da página institucional da Consulta Pública realizada em 2021 pela SEED.....	100
Figura 9 Rede de instituições da Política de Formação Continuada Amapaense.....	104
Figura 10 <i>Screenshot</i> do lançamento da Política de Formação Continuada Amapaense	104
Figura 11 Prédio em que funcionava a Casa do Professor.....	110
Figura 12 <i>Screenshot</i> da página de divulgação da inauguração do CVEDUC.....	114
Figura 13 Vista frontal do CVEDUC.....	116
Figura 14 Auditório do CVEDUC.....	116
Figura 15 Nuvem de palavras das categorias mencionadas pelos profissionais sobre valorização.....	155
Figura 16 Nuvem de palavras das categorias mencionadas pelos Representantes Institucionais sobre valorização.....	155
Figura 17 <i>Card</i> de divulgação dos serviços do Atendimentos Especializado do CVEDUC - 2023.....	178
Figura 18 <i>Card</i> de divulgação do Programa CVEDUC Itinerante - 2024.....	178

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Quantitativo de profissionais que realizaram cursos de formação continuada em 2018 e 2019.....	93
Gráfico 2 Percentual de professores da educação básica com Pós-Graduação Lato e <i>Strictu Sensu</i> – 2021.....	105

ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
APH	Aparelho Privado de Hegemonia
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVACVEDUC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do CVEDUC
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAD	Coordenadoria de Administração
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCPGE	Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação
CEEI	Centro de Evidências da Educação Integral
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
CEFOR	Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará
CEFOP	Centro de Educação dos Profissionais da Educação
CEFORR	Centro de Formação dos Profissionais de Educação de Roraima
CENFOR	Centro de Formação Ib Gatto Falcão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CEPAN	Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta
CEPE	Curso de Especialização em Política Educacional
CEPFOR	Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação
CPVPEB	Conselho Permanente de Valorização dos Profissionais da Educação Básica
CRH	Coordenadoria de Recursos Humanos
CVEDUC	Centro de Valorização da Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
EAD	Educação à Distância
EAP	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores Paulo Renato Costa Souza
FEE	Fórum Estadual de Educação
FNE	Fórum Nacional da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEA	Governo do Estado do Amapá
GT	Grupo de Trabalho
IAT	Instituto Anísio Teixeira
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
IETA	Instituto de Educação do Amapá
IFAP	Instituto Federal do Amapá
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
NASE	Núcleo de Assistência em Saúde
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional do Amapá
NOA	Núcleo de Ouvidoria
NUCGES	Núcleo de Capacitação para Gestão Escolar
NUFOC	Núcleo de Formação Continuada
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI	Organismo Internacional
ONGS	Organizações não-governamentais
OMC	Organização Mundial do Comércio
PARC	Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PCCS	Plano de Cargos, Carreira e Salários
PCR	Plano de Carreira e Remuneração
PEE	Plano Estadual de Educação
PFC	Política de Formação Continuada
PPA	Plano Plurianual
PPP	Parceria Público-Privada
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PREAL	Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe
PRODOC	Sistema de Processos e Documentos Digitais
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PSB	Partido Socialista Brasileiro
RC	Referencial Curricular
SAGE	Secretaria Adjunta de Gestão
SAGEP	Secretaria Adjunta de Gestão de Pessoas
SAPE	Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEAD	Secretaria de Estado da Administração
SEC/BA	Secretaria da Educação do Estado da Bahia
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEED/AP	Secretaria de Estado da Educação do Amapá
SEED/DF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEED/RR	Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Roraima
SEDU/ES	Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo
SEDUC/AL	Secretaria de Estado de Educação de Alagoas
SEDUC/AM	Secretaria de Estado de Educação do Amazonas
SEDUC/GO	Secretaria de Estado de Educação de Goiás

SEDUC/MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SEDUC/PA	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SEDUC/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SINSEPEAP	Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá
TCL	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TPE	Todos Pela Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

*Ainda bem que o que eu vou escrever já deve
estar na certa, de algum modo, escrito em mim.*

Trecho de *A Hora das estrelas*
(Clarice Lispector)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1 VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: CONJUNTURA E DESDOBRAMENTOS EM ÂMBITO NACIONAL E ESTADUAL.....	45
1.1 A INTER-RELAÇÃO ENTRE ESTADO E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS: INGERÊNCIAS PRIVATISTAS NAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	46
1.2 CONFIGURAÇÃO E DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	51
1.3 SÍNTESE ANALÍTICA DO PLANO DE CARGOS, CARREIRA E SALÁRIOS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO AMAPÁ (LEI Nº 0949/2005- GEA).....	62
2 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO DIMENSÃO DA POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	72
2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA INTER-RELAÇÃO COM A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	72
2.2 INGERÊNCIAS PRIVATISTAS DO TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE): ESTRATÉGIAS PARA A (CON) FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	79
2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA AMAPAENSE: CONTEXTO E IMPLEMENTAÇÃO.....	90
2.3.1 A Política de Formação Continuada para os profissionais da educação do estado do Amapá: Análise e conjecturas da Portaria nº 118/2022-SEED/AP.....	95
3 VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE ESTADUAL AMAPAENSE EM DEBATE.....	108
3.1 DA CASA DO PROFESSOR AO CENTRO DE VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CVEDUC): CONTEXTOS E MATERIALIDADE.....	108
3.2 VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL: O que revelam os discursos dos sujeitos.....	127
3.2.1 Percepções e sentidos atribuídos à Formação Continuada enquanto face da Valorização Profissional: “É uma questão de preocupação com a qualidade de ensino, ou é em cobrança”?.....	131

3.2.2 Percepções sobre a Relação Público-Privada na rede estadual amapaense: “Por que buscar uma universidade lá do Sul do país”?	142
3.2.3 Percepções e sentidos atribuídos à Valorização Profissional: “É valorização ou é realmente atingir algum objetivo lá estabelecido”?	152
CONSIDERAÇÕES	184
REFERÊNCIAS	195
APÊNDICES	207
APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA À SAPE/SEED.....	207
APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA À CRH/SEED (CVEDUC).....	208
APÊNDICE III – ROTEIRO DE ENTREVISTA À GERÊNCIA DO NUFOC/SEED.....	209
APÊNDICE IV – ROTEIRO DE ENTREVISTA À REPRESENTAÇÃO DIRETIVA DO SINSEPEAP.....	210
APÊNDICE V – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	211
APÊNDICE VI – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)....	212
APÊNDICE VII - OFÍCIO Nº1326/2023-CCPGE.....	214
APÊNDICE VIII - DESPACHO AUTORIZATIVO-SAGEP/SEED.....	215
APÊNDICE IX- QUADRO SINTÉTICO DA REVISÃO DE LITERATURA.....	216

INTRODUÇÃO

Somos assim. Sonhamos o voo, mas tememos a altura. Para voar é preciso ter coragem para enfrentar o terror do vazio. Porque é só no vazio que o voo acontece. O vazio é o espaço da liberdade, a ausência de certezas. Mas é isso que tememos: o não ter certezas. Por isso trocamos o voo por gaiolas. As gaiolas são o lugar onde as certezas moram.

Rubem Alves

Parte-se do pressuposto de que as reivindicações em torno da Valorização e reconhecimento dos profissionais da educação¹ são, historicamente, pautas constantes nos movimentos de luta da categoria educacional. As primeiras organizações corporativas dos professores remontam à década de 1980, por meio do surgimento da imprensa pedagógica e de grêmios dos professores (Leher, 2010). Ao longo do tempo, com a classe cada vez mais organizada e consciente, a luta pela valorização da profissão ganhou força, resultando na criação de entidades representativas nacionais², bem como na sua elevação como preceito constitucional (Leher, 2010).

No entanto, a efetiva e plena valorização dos profissionais da educação ainda segue obstaculizada em variados aspectos objetivos e ontológicos (Leher, 2010), tais como o pagamento do piso salarial, jornada e condições de trabalho adequadas, labor crítico e criativo. Segundo Leher (2010, p. 01) “A potencialidade ontológica do trabalho docente é particularmente difícil no capitalismo, pois as frações burguesas dominantes procuram subordinar a educação aos seus propósitos estratégicos de classe”. Assim, apesar de a temática ser garantida constitucionalmente e reconhecida em dispositivos legais nota-se um

¹ Adotou-se neste estudo a expressão “Profissionais da educação” por considerar que esta abrange toda a categoria educacional. O Documento-Final da CONAE-2010 faz uma sucinta diferenciação entre os termos “trabalhadores da educação” e “profissionais da educação”, que se distinguem na sua dimensão política. O primeiro “se constitui como recorte de uma categoria teórica que retrata uma classe social: a dos/das trabalhadores/as. Assim, refere-se ao conjunto de todos/as os/as trabalhadores/as que atuam no campo da educação” (Brasil, 2010, p. 77). O segundo, “são, em última instância, trabalhadores/as da educação, mas que não, obrigatoriamente, se sustentam na perspectiva teórica de classes sociais” (Brasil, 2010, p. 77). São considerados como profissionais da educação: professores (as), especialistas, funcionários (as) de apoio e técnico-administrativos que atuam nas instituições e sistemas de ensino (Brasil, 2010).

² Entre as primeiras organizações corporativas criadas pela categoria destacam-se: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 1948; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1951; Confederação dos professores do Brasil (CBP) em 1979; Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) em 1981, transformada em Sindicato Nacional em 1989, ANDES - SN (Leher, 2010).

descompasso entre as garantias estabelecidas legalmente e as medidas concretas promovidas pelas diferentes instâncias governamentais (federal, estadual, municipal).

Também é notável que a discussão sobre a valorização dos profissionais da educação se encontra em uma arena de disputas sobre o seu conteúdo. O que de fato expressaria o significado de Valorização em uma sociedade cimentada sob a lógica capitalista? Na compreensão de Leher (2010, p. 02) “A questão da valorização é, portanto, indissociável das relações contraditórias de uma escola capitalista em que sobressaem os nexos Estado-Educação e entre o trabalho docente e sua institucionalização e profissionalização”.

Nessa perspectiva, as Políticas de Valorização dos Profissionais da educação vigentes são aqui consideradas produtos das transformações socioeconômicas globais que reverberam em âmbito nacional e local. Portanto, não podem ser analisadas de forma isoladas, desvinculadas das relações sociais e influências que as determinaram/determinam historicamente.

Ainda de acordo com Leher (2010) o termo Valorização abarca duas dimensões. A **objetiva**, que contempla questões relacionadas à carreira, piso salarial, regime de trabalho, formação (inicial, continuada), condições de trabalho. E a dimensão **subjativa** que abrange o reconhecimento da profissão, a dignidade profissional e autorrealização. Entre pesquisadores e entidades representativas da categoria há consenso de que a Valorização deve ocorrer a partir da tríade: formação inicial e continuada; carreira; e condições de trabalho (Piolli, 2015).

No mapeamento³ realizado junto aos acervos digitais da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e da Biblioteca digital *Scientific Electronic Library Online (Scielo)* as produções identificadas indicaram relativa convergência em discutir dispersamente o termo Valorização. Utilizou-se como descritores: “Valorização dos profissionais da educação”, “Valorização docente”, “Valorização do magistério”, “Valorização de professores”. Considerou-se como demarcação temporal o decênio 2014-2024. Tal delimitação compreende a data de implementação do Plano Nacional de Educação (PNE-2014), cuja temática foi consubstanciada em 2 Metas; e a data de implementação da Lei nº

³ Procedimento efetuado em janeiro de 2023 e atualizado em janeiro de 2024.

14.817/2024⁴ que estabeleceu Diretrizes para a Valorização dos profissionais da educação escolar básica pública.

A nuvem de palavras e o quadro 1 na sequência demonstram os termos com maior incidência nas discussões científicas identificadas no levantamento:

Figura 1 – Nuvem palavras dos termos mais identificados nas produções científicas sobre Valorização dos profissionais da educação - 2014 a 2024



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 1 - Ocorrência dos termos nas produções sobre Valorização dos profissionais da educação

TERMOS	OCORRÊNCIAS
Carreira	64
Plano de carreira	37
Remuneração	31
Condições de trabalho	26
Salário	22
Formação	22
Jornada de trabalho	19
Financiamento	14
Políticas públicas	12
Formação Continuada	11
PNE	10
Vencimento	9
Piso salarial	9
Formação inicial	8
FUNDEB	7
Qualidade de vida	7
Legislação	6
Luta	5
PSPN	5
Progressão	4
Promoção	2
Classe	2

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Percebe-se que o debate acadêmico/científico sobre a Valorização profissional no período delimitado também está potencialmente direcionado à dimensão objetiva do termo. As questões com maior frequência que são abordadas nas pesquisas vinculam a Valorização à aspectos relacionados à carreira, piso salarial, remuneração, financiamento, planos de cargos e carreiras e formação continuada. Também sobressaem discussões em torno de ampliação e

⁴ Publicada em 16 de janeiro de 2024.

manutenção de direitos, políticas públicas, legislação e lutas da categoria em prol de maior reconhecimento.

Aponta-se, ainda, que de um total de 78 produções científicas selecionadas após o refinamento, apenas 3% representaram teses de doutorado e 22% dissertações de mestrado. Estas últimas tratam de políticas de valorização do magistério implementadas em determinados estados. Da região norte identificou-se as dissertações de Castro (2017) e de Souza (2012), que abordam a Política de Valorização de Tocantins e do Pará, respectivamente.

A dissertação de Castro (2017) que investigou a política de formação continuada dos professores do Ensino Médio em Tocantins como desdobramento da Valorização docente (2011 a 2015) indicou a necessidade de mais investimentos na política de valorização, especialmente no que concerne a realização de concurso público e o consequente acesso ao Plano de Cargos e Salário dos profissionais. Para Souza (2012) que analisou a política de valorização dos profissionais da educação básica do estado do Pará, o Plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação, mesmo aprovado em lei, se revelou como instrumento de pouca viabilidade para garantir a valorização aos referidos profissionais.

Em recente⁵ pesquisa sobre a influência do Banco Mundial e das Agências Multilaterais nas políticas de (des) valorização do trabalho docente, Sobrinho, Lima e Santos (2023) indicaram que as políticas educacionais em curso no Brasil vêm refletindo os preceitos dos Organismos Internacionais. Para os autores, essas prescrições são adversas às possibilidades de valorização desses profissionais, pois impõem um modelo de trabalho organizado a partir das demandas do capital.

Por sua vez, o estudo de Lucyk e Dalarosa (2023) também apontou que as recomendações dos OIs relacionados à carreira docente não expressam efetivamente o propósito de melhoria educacional e valorização. A análise evidenciou que os documentos oferecem apenas indicações genéricas e superficiais que privilegiam a formação em serviço e programas paliativos.

⁵ O termo faz referência ao ano de 2023.

Nessa direção, compreende-se que as tendências norteadoras das políticas educacionais brasileiras refletem as constantes influências de políticas globais neoliberais⁶ emanadas dos OIs. Estes, ao recomendarem medidas e orientações direcionadas ao campo educacional visam, estrategicamente, inserir a lógica privada em suas diferentes dimensões. A justificativa propalada é centrada no discurso de contribuição e garantia de maior qualidade e eficiência aos sistemas de ensino público.

Estas ingerências ganharam maior ênfase e diferenciados contornos principalmente a partir da década de 1.990, quando o governo federal adotou o modelo gerencialista na condução das políticas públicas nacionais. Este período imprimiu à educação um caráter expressivamente mercadológico, pautado em princípios comumente utilizados na administração privada, como eficiência, eficácia, resultados e produtividade. Na concepção de Peroni e Lima (2020, p. 04) “O gerencialismo como ideologia é essencial para o projeto de reforma, pois, mesmo onde os serviços públicos não foram totalmente privatizados, era exigido que tivessem um desempenho como se estivesse em um mercado competitivo”.

Desse modo, observa-se que os desdobramentos do processo de internacionalização da educação ressoam de forma significativa nas Políticas de Valorização da categoria. Ainda que a questão da valorização profissional seja reconhecida nas legislações educacionais brasileiras, estas seguem alinhadas às orientações internacionais e interesses privados, sobretudo no que tange as medidas assentadas sob a lógica neoliberal que prioriza o mérito individual e as demandas imediatas do mundo do trabalho.

Percebe-se, ainda, que no decurso do tempo e, tal como ocorrido com outras expressões oriundas dos movimentos de luta da categoria (qualidade da educação, democratização, educação integral), os sentidos emancipatórios atribuídos à Valorização foram gradualmente modificados, reduzidos e/ou até mesmo cooptados. Em concordância a Gentili (2021) que

⁶ Doutrina que compõe a “fase contemporânea do capital” (Ségala, 2018, p. 49), constituindo-se econômica, política e ideologicamente. “De modo geral, o neoliberalismo contesta a ingerência do Estado na produção de bens e serviços, seja no transporte, na saúde ou na educação. Questiona de maneira mais radical a própria intervenção do Estado na oferta de ensino [...]” (Laval, 2018, p. 113), ou seja, defende “[...] um Estado que invista o mínimo possível nas questões sociais e, em contrapartida, chame a sociedade civil para se responsabilizar em coalisão do empresariado, ONGs e o Estado financiando” (Ségala, 2018). Em seu caráter ideológico, legitima o sistema capitalista, principalmente no que concerne à concentração de riqueza e privilégios das classes dominantes, bem como a retirada de direitos das classes subalternas (Ségala, 2018).

analisou o processo de transposição do discurso da Qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional, é possível compreender que:

O que está em jogo não é uma simples disputa terminológica, ainda que ela exista como um dos cenários onde se definem os conflitos. O duplo processo de transposição que subjaz a esta nova retórica constitui o indicador de um processo cuja explicação se deve buscar nas práticas políticas e sociais concretas. **E é a necessidade de impor uma lógica de subordinação mercantil na educação pública que explica semelhante armadilha discursiva** (Gentili, 2021, p. 159, grifo nosso).

Esse movimento de ressignificação tem, portanto, profunda relação com as alterações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e, conseqüentemente, no processo educativo, em que se identifica a subordinação da educação pública à lógica privada. Como bem ilustra Paro (1999, p. 112): “Servir ao capital, tem sido sob esse aspecto, o grande erro da escola básica, cujas funções têm sido subsumidas pela preocupação de como levar os alunos a um trabalho futuro”. Em última instância tem-se a apropriação do termo “Valorização” por instituições e atores hegemônicos buscando satisfazer aos interesses capitalistas que advogam. Isto tem implicado na crescente incidência de Políticas de Valorização voltadas para resultados.

Uma dessas implicações é a configuração da Formação como elemento basilar à Valorização dos profissionais da educação (Ens *et al.*, 2019). Na essência, intenciona-se adequar a formação à lógica do Capital Humano⁷. De acordo com Ens *et al.* (2019) o uso recorrente do termo “Formação” para destacar uma das dimensões da Valorização, favorece o processo de responsabilização do próprio profissional por sua formação e de sua (des) valorização.

Por um lado, tem-se a supervalorização da Formação Continuada como meio para alcançar e acessar o *modus operandis* dos profissionais da educação. Neste intento, as temáticas,

⁷ A expressão “Capital Humano” emergiu a partir da compreensão empírica do economista Theodore Schultz ao observar que as famílias que investiam mais em educação formal ou em saúde tinham retornos maiores do que as demais, concluindo que o investimento em educação é algo tão rentável quanto os demais investimentos (Frigotto, 2015). A Teoria objetiva explicar os ganhos de produtividade gerados pelos trabalhadores na produção (Martins, 2016), cujo pressuposto é de que o Capital Humano é algo produzido, resultado de decisões de investimento em educação e/ou em treinamento (Martins, 2016). Posteriormente, o também economista Gary Becker aprofundou o conceito, ao vinculá-lo à “soma de aptidões e saberes acumulados pelos indivíduos ao longo da vida e uma fonte de capacidades produtivas que o mercado de trabalho valida sob a forma de expectativa de ganho ao longo da vida ativa” (Moreto, 2020, p. 05). Para Frigotto (2015, p. 217) a TCH “sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade [...]”. Ainda segundo o autor, a Teoria ignora a estrutura desigual e antagônica das classes sociais e restringe a educação como direito social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana.

formatos e, principalmente os conteúdos das ações formativas são adaptados para acompanhar e corresponder às orientações das políticas neoliberais em curso. Assim, “Dentro da lógica capitalista, a formação continuada de professores é assumida como um direito, mas é importante lembrar [...] **a forma do direito é o espelho da mercadoria**” (Viegas, 2019, p. 255, grifo nosso). É sob essa perspectiva, que a Formação Continuada tem sido forjada como um mercado educacional promissor.

Paralelamente, retira-se da competência estatal a responsabilidade em promover a devida valorização ao profissional da educação. Isto porque, ainda que as formações continuadas sejam ofertadas pelo Estado, recai a cada profissional a decisão de realizá-las dentro de suas possibilidades. Desse modo, compete a este comprometer-se com o seu próprio desenvolvimento profissional, arcando inclusive com os custos dos processos formativos realizados ao longo da sua carreira (Diniz-Pereira⁸, 2021). “Ao desvalorizar sua formação, o mercado cumpre o papel de desvalorizar sua profissão” (Viegas, 2019, p. 254).

É nesse cenário de influências gerenciais e neoliberais, que estados e municípios passaram a adotar medidas inserindo a Valorização dos Profissionais da educação em suas políticas educacionais. As iniciativas visaram integrar a temática nos Planos estaduais e/ou municipais de educação, Planos estratégicos institucionais, e Planos de Cargos e Carreira dos profissionais. Em grande medida, essas ações e projetos educacionais buscaram atrelar as dimensões da Valorização ao Desenvolvimento profissional.

No âmbito do estado do Amapá o Plano de Cargos, Carreira e Salários dos profissionais da educação, instituído pela Lei 0949/2005-GEA⁹, centraliza-se nas dimensões da profissionalização, valorização, desempenho profissional e qualidade educacional. A Valorização dos Profissionais da Educação é um dos Princípios que norteiam o referido PCCS (Art. 4º). Entre seus pressupostos estão a *Manutenção de um sistema permanente de formação continuada visando ao aperfeiçoamento profissional e o desenvolvimento na carreira do servidor*, e o *Estabelecimento de normas e critérios que considerem, para fins de*

⁸ Embora este autor dialogue com outra vertente metodológica, optou-se por utilizar as produções teóricas que estivessem em consonância a esta pesquisa e cuja abordagem mais se aproximasse da perspectiva dialética ora adotada.

⁹ Dispõe sobre as normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação, reestrutura o Grupo Magistério do Quadro de Pessoal do Governo do Estado do Amapá e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica do Poder Executivo Estadual.

desenvolvimento na carreira, a formação continuada, a avaliação de desempenho, a titulação e o tempo de serviço (Inc. I, Art. 4º, grifo nosso).

Embora a remuneração e o piso salarial também sejam mencionados como pressupostos do Princípio da Valorização no referido PCCS depreende-se que a concepção predominante se reduz ao fomento de ações de Valorização associadas à Formação Continuada (aperfeiçoamento, desenvolvimento e qualificação) visando corresponder às demandas sociais imediatas e mercadológicas. Além disso, a utilização de avaliações de desempenho e titulações como critérios para o desenvolvimento da carreira explicita a configuração neoliberal da normativa, uma vez que privilegia resultados e méritos individuais dos profissionais da educação.

Além do PCCS, o Plano Estadual de Educação – PEE 2015-2025, instituído por meio da Lei nº 1.907/2015-GEA, também contemplou de forma significativa Metas e Estratégias direcionadas à formação inicial e continuada dos profissionais da educação (Metas 15, 16, 17, 19 e 20). No que tange às metas e estratégias que abrangem especificamente a Valorização dos profissionais da educação, identificam-se as Metas 22 e 23, cujo enfoque é o Piso Salarial e a Carreira dos profissionais da educação, respectivamente.

Assim sendo, depreende-se que a Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED) enquanto órgão competente e responsável pela execução, supervisão e controle das ações governamentais relacionadas à educação, vem atuando de forma alinhada ao governo federal e em consonância às normatizações nacionais vigentes. Consequentemente, também mantém afinidade às concepções e prescrições dos OIs consubstanciadas nas legislações e documentos formalizados institucionalmente.

É nesse contexto de influências que emerge o debate sobre o Centro de Valorização da Educação (CVEDUC). Criado em 2018, em seus documentos instituidores, o Centro é caracterizado como uma política educacional destinada a valorizar os profissionais e estudantes da educação amapaense. Para tanto, são disponibilizados serviços focalizados em duas dimensões: Qualidade de Vida (psicológico, fisioterapeuta, nutricionista, educação física) e Desenvolvimento Profissional (ações formativas).

Três aspectos merecem atenção para a análise do CVEDUC: perspectiva de valorização limitada, inserção dos estudantes como público-alvo e a ênfase no Desenvolvimento

Profissional. No tocante a reduzida perspectiva de Valorização do Centro que se limita a ofertar Desenvolvimento Profissional e Atendimentos Especializados de Saúde importa retomar as delimitações propostas por Leher (2010) sobre as dimensões objetivas e subjetivas do termo Valorização. Embora as duas vertentes disponibilizadas no CVEDUC estejam contempladas na dimensão objetiva, há outros elementos fulcrais - objetivos e subjetivos - que conferem maior magnitude ao significado de Valorização.

Ademais, também é importante atentar para a relação existente entre a crescente tendência de políticas de valorização voltadas para resultados e a sutil articulação entre parte de seu público-alvo (estudantes) e a oferta de Formação Continuada (destinada aos profissionais da educação). Esse encadeamento de sujeitos e ações aponta para possíveis conjecturas sobre a real motivação que subjaz a criação do Centro.

Convém ressaltar que, preliminarmente, a pesquisa pretendia discutir o processo de adoecimento docente da rede estadual amapaense, tendo como *locus* o CVEDUC. A escolha do objeto se deu pela concepção inicial de que sua criação objetivava substituir a “Casa do Professor”¹⁰. Todavia, após visita *in loco* realizada em 2021 que permitiu a primeira aproximação com o Centro observou-se uma maior centralidade nas ações destinadas ao Desenvolvimento Profissional dos servidores. Esta inferência também foi corroborada após o acesso a página eletrônica oficial da instituição¹¹.

Foi possível identificar que o website é direcionado exclusivamente à divulgação de portfólios de cursos de formação destinados aos profissionais da educação e aos gestores escolares. Não há qualquer menção sobre os serviços oferecidos relacionados à Qualidade de vida, conforme demonstram as figuras 2 e 3 na sequência:

¹⁰ Criada pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) em 2014 destinada ao acolhimento e oferecimento de serviços de saúde aos profissionais da educação. A instituição é abordada na primeira seção do capítulo 3: *Da Casa do professor ao Centro de Valorização da Educação*.

¹¹ Conforme pesquisa realizada em dezembro de 2021, no endereço eletrônico: <https://nte.seed.ap.gov.br/avacveduc>. A partir de 2023, houve alteração em seu layout, sem, contudo, modificar o conteúdo informativo: cursos de formação continuada. Em consulta realizada em janeiro de 2024, a página permanecia voltada exclusivamente para divulgação de cursos de formação.

Figura 2 - Screenshot do Portal do CVEDUC 2021



Fonte: Portal CVEDUC/NTE (2021).

Figura 3 - Screenshot Portal do CVEDUC 2024



Fonte: Portal CVEDUC/NTE (2024).

Além da validação no site institucional, o Relatório de Gestão da SEED referente ao exercício de 2019 também confirmou tais inferências. O documento apontou que o número de atendimentos voltados à Qualidade de vida foi inferior à quantidade de profissionais que realizaram cursos de formação. Naquele ano, as formações abrangeram cerca de 14.357 (quatorze mil, trezentos e cinquenta e sete) servidores. Dentre os números de acolhimentos à saúde informados no relatório (9.208), não foi discriminado de forma específica, o quantitativo relacionado a servidores e aos estudantes. Isto permite deduzir que, possivelmente, os atendimentos de saúde aos profissionais da educação foram menores que o total divulgado.

Desse modo, optou-se por modificar a centralidade do debate da pesquisa para a própria atuação do CVEDUC, sobretudo, o objetivo pelo qual este foi criado: Valorização educacional. Sendo a Formação Continuada uma das dimensões da Valorização Profissional, sua proeminência entre os serviços oferecidos no Centro despertou o interesse e aprofundamento no estudo. Razão pela qual foi destinado um capítulo específico para discutir sobre esta dimensão. Contudo, salienta-se que a concepção de Valorização profissional ora defendida por esta pesquisadora abarca sua significação no sentido fundamentalmente humano, considerando as variadas dimensões objetivas e subjetivas, em sua totalidade e abrangência.

Isto posto, as leituras dos arcabouços teóricos, científicos e documentais foram fundamentais para desvelar os movimentos e possíveis contradições na atuação do CVEDUC, especialmente no que tange à sua missão institucional. Assim, no intuito de melhor compreender as iniciativas governamentais no estado do Amapá concernentes a Valorização dos profissionais da educação delimitou-se como problema de pesquisa: Como o Centro de Valorização da Educação (CVEDUC), na sua essência, tem promovido valorização aos profissionais da educação da rede estadual amapaense?

Em decorrência do problema evidenciado, apresentou-se como questões norteadoras: a) Qual a motivação e fundamentação sobre a implantação do CVEDUC no contexto de uma Política de valorização educacional? b) Qual a inter-relação instituída entre Valorização dos profissionais da educação e Formação Continuada e, como estas são desenvolvidas no CVEDUC; c) Há valorização no processo de formação continuada disponibilizado aos profissionais da educação? Assim, objetivou-se de forma geral: Analisar como o Centro de Valorização da Educação (CVEDUC), na sua essência, tem promovido valorização aos

profissionais da educação da rede estadual amapaense. Por conseguinte, os objetivos específicos propostos foram:

1. Compreender a conjuntura e perspectivas da Valorização dos profissionais da educação, em âmbito nacional e local, em um cenário global de transformações socioeconômicas e ingerências privatistas na educação;
2. Discutir a Formação Continuada como uma dimensão da Política de Valorização dos profissionais da educação, identificando tendências nacionais e locais que buscam atrelar a Valorização Profissional à Formação Continuada, posto que esta tem sido a principal vertente materializada no CVEDUC;
3. Analisar o processo de criação, materialidade e ações desenvolvidas no CVEDUC a fim de evidenciar se a instituição, na sua essência, valoriza os profissionais da educação da rede estadual amapaense.

Cabe enfatizar que a intenção desse estudo foi compreender a materialidade da valorização dos profissionais da educação praticada por meio do CVEDUC. Entretanto, considerando o maior direcionamento que o Centro e a própria política de valorização promovida pela SEED dispõem a formação continuada, fez-se necessário empreender esforços na compreensão dessa dimensão e sua relação com a valorização. Porém, outras provocações e reflexões sobre as demais dimensões que envolvem a temática são abordadas ao longo desse percurso investigativo.

Ressalta-se que o interesse na investigação emergiu também de motivações relacionadas às inquietações da pesquisadora enquanto servidora técnica da SEED. Esta condição propiciou a atuação e envolvimento em setoriais estratégicos, como a Secretaria Adjunta de Gestão (SAGE/SEED) e a Coordenadoria de Administração (CAD/SEED). Por meio dessas experiências profissionais foi possível visualizar diversas ferramentas e estratégias do setor privado sendo inseridas no serviço público educacional do estado. Tais medidas foram intensificadas, sobretudo, a partir de 2015 com a mudança de gestão da instituição¹².

¹² Em decorrência da mudança de governo estadual do Partido Socialista Brasileiro (PSB) para o Partido Democrático (PDT), ocorrida em 2015, houve substituição na pasta educacional. Foi empossada como Secretária titular a Pedagoga e Mestre em Planejamento Governamental Maria Goreth da Silva e Sousa.

De igual modo, também notou-se a presença significativa de parceiros institucionais onde variadas instituições não-governamentais passaram a participar ativamente do processo de condução e desenvolvimento de projetos educacionais, como os de Formação Continuada. Entre as instituições com maior influência no assessoramento de programas implementados pela SEED identificou-se¹³: Fundação Lemann, Fundação Telefônica VIVO, Instituto Natura, Instituto Inspirare, Instituto Sonho Grande.

Essa percepção também foi favorecida em virtude da experiência acadêmica da pesquisadora nos cursos de graduação em Secretariado Executivo e de Administração. Pondera-se que ambos os cursos possuem concepções pautadas em teóricos com princípios e orientações capitalistas. Na concepção de Chiavenato¹⁴ (2008), por exemplo, a introdução do gerencialismo no âmbito público se justifica em razão da incapacidade do Estado em atender com eficiência a sobrecarga de demandas que lhe são imputadas, especialmente no campo dos direitos sociais.

Nesse contexto, ao atuar dentro de um órgão do executivo responsável pelo setor educacional do Amapá, surgiu o interesse em ingressar na Especialização em Política Educacional (CEPE) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), como forma de melhor compreender a dinâmica conjuntural desta área. O curso contribuiu significativamente para um olhar mais crítico sobre as políticas educacionais. Também possibilitou identificar os grupos e sujeitos interessados neste setor, cujas decisões implicam diretamente na vida dos profissionais, alunos e toda a sociedade (Avelar, 2019). Tais contribuições foram fundamentais para o ingresso no Mestrado em Educação e a materialidade deste estudo.

Por todo o exposto, considera-se que a pesquisa assume significativa relevância acadêmica e científica, sobretudo por desenvolver-se no âmbito de um Programa de Pós - Graduação da região norte (PPGED/UNIFAP). Isto porque, conforme sinalizado na Revisão de literatura efetuada previamente há poucas produções acadêmicas sobre a temática em âmbito regional e local. Esta constatação demonstra a necessidade de ampliação das discussões e investigações nesse campo e espaço.

¹³ Conforme Relatório de Gestão da SEED, exercício 2021.

¹⁴ Idalberto Chiavenato é considerado o autor de maior destaque nas áreas de Administração Empresarial e Recursos Humanos, reconhecido nacionalmente. Atua como professor em universidades do Brasil e palestrante, abordando conceitos modernos sobre gestão nas organizações.

Destaca-se, ainda, que até a finalização desta dissertação não foram localizados estudos concernentes às ações e contribuições do CVEDUC no cenário educacional amapaense. Isto evidencia a relevância da pesquisa ao apresentar à sociedade um debate sobre a materialidade e os impactos de uma política pública educacional que foi planejada e implementada com o objetivo de valorizar os profissionais da educação do Amapá.

1.1 ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Compreende-se que a investigação de qualquer fenômeno constituído em uma sociedade estruturalmente antagônica, deve considerar suas inter-relações históricas e conjunturais. Na perspectiva dialética, aqui adotada, o ser humano é entendido como ser social e histórico, o qual cria e transforma a realidade:

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual (Marx, 2008, p. 47).

Nessa direção, a educação também é considerada em sua relação com os condicionantes econômicos, sociais e políticos, situando-se no campo das disputas de classes e grupos sociais. Em sua manifestação hegemônica contribui para a reprodução da ideologia dominante. Além disso, “também é espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestão de novas formações sociais” (Gamboa, 2000, p. 104).

Assim, torna-se basilar compreender o fenômeno em sua essência, considerando suas múltiplas dimensões e movimentos na realidade. Entretanto, conforme expressa Kosik (1969, p. 11) “a essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é”. Isso implica em uma análise que desloque a abstração do objeto para a sua concreticidade, isto é, “da parte para o todo e do todo para a parte” (Kosik, 1969, p. 30).

Tal acepção nos conduz ao estabelecimento de relações que possibilitem desvelar a realidade por meio de conexões entre diferentes aspectos determinantes, em uma perspectiva de totalidade (Gomide; Jacomeli, 2016). Essa totalidade não significa, no entanto, a

compreensão de todos os fatos, posto que a realidade se constitui de forma estruturada e dialética:

Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade (Kosik, 1969, p. 35-60).

Por esse ângulo, Gomide e Jacomeli (2016) apontam que as políticas educacionais integram uma totalidade social marcada por interesses conflitivos. Por esse motivo a apreensão de seus significados somente é possível quando também se atinge a lógica global capitalista. Faz-se, então, necessário interpretar esse fenômeno em sua processualidade histórica, nas inter-relações com o contexto político-econômico e nos embates sociais.

Nessa lógica, Viegas (2019) destaca a necessidade de análises que possibilitem apreender, no contexto das políticas sociais implementadas, a forma e a intensidade com que as mudanças (políticas, econômicas, sociais) têm influenciado no campo educacional. Para tanto, considera a dinâmica e os aspectos contraditórios presentes nas relações entre Estado e sociedade:

Apreende-se, em uma composição mais ampla, que a política social se realiza no espaço de disputas entre classes que compõem a sociedade civil sob a regulação do Estado e, que são marcadas por diferentes momentos e posições, em que se oculta ou se revela o predomínio de argumentos econômicos na definição e direcionamento de suas questões. Por isso, as análises das relações entre Estado (mediador) e sociedade civil (executor) são importantes para a compreensão dos rumos adotados na direção da educação pública, sobretudo da reflexão crítica, como forma de sinalizar meios de contestação da atual situação de predomínio do econômico em detrimento do social (Viegas, 2019, p. 85-6).

É com base nessa perspectiva que o CVEDUC é analisado nesta investigação. Considera-se que as políticas educacionais, em especial, as Políticas de Valorização dos profissionais da educação materializam as concepções de mundo hegemônicas, uma vez que estas “no espaço de disputas entre classes” (Viegas, 2019, p. 85-6) se sobrepõem aos ideários da classe dominada. Assim sendo, tornou-se relevante analisar o CVEDUC para além de sua aparência.

Por conseguinte, na construção e desenvolvimento deste estudo, parte-se do pressuposto de que toda pesquisa requer rigorosa fundamentação epistemológica que demonstre claramente o posicionamento teórico do/a pesquisador/a (Gomide, Jacomeli, 2016). A lógica científica a

ser estabelecida deve, necessariamente, articular técnicas, métodos e teorias em um determinado enfoque (Gamboa, 2003).

Desta forma, considerando os aspectos centrais do estudo, adotou-se a abordagem qualitativa, segundo critérios que possibilitaram uma dinâmica de investigação e problematização. Considera-se que tal abordagem permite aprofundar a compreensão da complexidade de fenômenos, fatos e/ou processos específicos. Também favorece uma aproximação de intimidade entre sujeito e objeto (Gomide, Jacomeli, 2016).

Para alcançar o objetivo geral proposto, a pesquisa foi realizada em etapas interdependentes. Inicialmente os procedimentos ocorreram por meio de consulta bibliográfica visando possibilitar maior domínio e fundamentação do arcabouço teórico sobre a temática. Do mesmo modo, também se efetuou a pesquisa documental a fim de subsidiar o conhecimento material e formal do objeto investigado. Por último, realizou-se a Pesquisa de Campo.

De acordo com Evangelista (2009) todo documento é história. Sendo assim, não é possível a realização de uma investigação que desconsidere as historicidades expressadas (Evangelista, 2009). Além disso, no contexto educacional, a produção de documentos, independentemente de sua origem, forma ou suporte, não apenas exprime orientações e diretrizes educacionais, como também articula interesses institucionais, políticos e econômicos, que se manifestam hegemonicamente na sociedade (Evangelista, 2009). Logo, é indispensável que ao analisá-los empreenda-se esforços para captar a essência e significados históricos que os constituíram.

Consoante à abordagem qualitativa optou-se por realizar, ainda, a pesquisa de campo por meio de entrevista semiestruturada não diretiva. Considera-se que tal técnica propicia uma relação personalizada e de maior proximidade entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo a captação e exploração em profundidade de informações, opiniões e ideologias presentes no discurso (Thiollent, 1987).

Inicialmente optou-se por selecionar os seguintes representantes institucionais¹⁵: Coordenação de Recursos Humanos – CRH (CVEDUC)¹⁶, Gerência do Núcleo de Formação Continuada (NUFOC/SEED) e Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais (SAPE/SEED)¹⁷. Entretanto, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, identificou-se a necessidade de abranger outros sujeitos que permitissem contrapor possíveis ideologias dominantes. Por esse motivo, incluiu-se nesta etapa 1 representante da direção do Sindicato dos Profissionais da Educação do Amapá (SINSEPEAP)¹⁸ e 10 profissionais da educação¹⁹.

O quadro 2 a seguir apresenta detalhadamente os 14 sujeitos que foram selecionados para a entrevista, conforme critérios estabelecidos:

¹⁵ Optou-se por focalizar a entrevista com os gestores que permaneceram no cargo entre o período de 2018 a 2022, considerando que a criação do CVEDUC ocorreu em 2018. Em 2023 houve mudança na gestão do governo estadual (Partido Democrático Trabalhista - PDT para o Partido Solidariedade - PS). Em consequência houve substituição da gestão na pasta educacional.

¹⁶ De acordo com o organograma da SEED não há cargo de direção ou gerência específica destinada ao CVEDUC. Seu gerenciamento é atribuição e competência da Coordenadoria de Recursos Humanos (CRH/SEED).

¹⁷ Apesar de o CVEDUC estar vinculado à SAGEP/SEED, optou-se por realizar a entrevista com representante da SAPE/SEED por compreender que o Centro se constitui como a materialização de uma Política Pública Educacional.

¹⁸ Direção de Formação, Política e Sindical/SINSEPEAP.

¹⁹ Selecionados a partir de listagem de participantes dos cursos de formação, fornecidas pelo CVEDUC, e também de indicação dos pares, conforme viabilidade e disponibilidade para concessão de entrevista. Os detalhes e percursos sobre a seleção da amostragem estão descritos no preâmbulo da seção “*O que revelam os discursos dos sujeitos*” do Capítulo 3.

Quadro 2 – Especificação da amostra e critérios adotados para a entrevista

SUJEITOS	AMOSTRA	DENOMINAÇÃO NO CORPUS DO TEXTO	CRITÉRIOS
Representantes Institucionais SEED	3	Representante Institucional A	Gestores dos respectivos setoriais que estiveram à frente do CVEDUC, desde a idealização até a sua implantação (SAPE/SEED, CRH/SEED, NUFOC/SEED).
		Representante Institucional B	
		Representante Institucional C	
Representante da Diretoria do SINSEPEAP	1	Representação Sindical	Membro da Diretoria cujo cargo contemplasse Formação, Política Educacional e/ou Valorização Profissional.
Profissionais da educação	10	Profissional A	Profissionais que participaram de algum curso de formação continuada no CVEDUC, entre o período de 2018 (implantação do CVEDUC) até 2023 (realização da entrevista).
		Profissional B	
		Profissional C	
		Profissional D	
		Profissional E	
		Profissional F	
		Profissional G	
		Profissional H	
		Profissional I	
		Profissional J	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Foram elaborados 5 modelos de Roteiro de entrevistas²⁰, sendo 3 diferenciados a cada Representante Institucional, 1 para a Representação Sindical e 1 para todos os profissionais da educação selecionados. As perguntas subjetivas foram diferenciadas conforme o cargo ocupado pelos sujeitos, compreendidas nos seguintes eixos temáticos: Valorização Profissional, Formação Continuada e CVEDUC.

Em cumprimento aos aspectos éticos da pesquisa elaborou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²¹, cuja leitura foi previamente realizada a cada participante visando cientificá-lo sobre as condicionantes do procedimento (riscos subjetivos, benefícios, sigilo das informações, liberdade de participação). Somente após a assinatura do

²⁰ Conforme apêndices 1 a 5.

²¹ Conforme apêndice 7.

documento e mediante autorização da gravação pelo sujeito entrevistado, deu-se início de fato às entrevistas.

Assim, abrange o *corpus* da pesquisa: 1- As respostas dos sujeitos coletadas por meio das entrevistas; 2- Decreto nº 2.856/2018-GEA de constituição do CVEDUC, 3- Portaria nº 118/2022-SEED, que instituiu a Política de Formação Continuada do Amapá²². As categorias analíticas selecionadas foram: Valorização dos profissionais da educação, Formação Continuada, Gestão por resultados e Relação Público-Privada.

Além do *corpus* previamente identificado, também foram utilizadas as seguintes fontes documentais: Planos Nacional e Estadual de Educação, Plano Estratégico – SEED 2017/2019, Relatórios de Gestão SEED - 2019 a 2022, Lei nº 0949/2005-GEA (Sistema Estadual de Educação e Plano de Cargos, carreira e Salários), Relatório do Todos Pela educação – Educação Já 2022.

Os documentos selecionados foram analisados conforme sua historicidade, interesses e sujeitos envolvidos, buscando-se apreender as concepções e sentidos de determinados termos e discursos expressos. Tais análises foram fulcrais para compreender a processualidade e configuração do CVEDUC enquanto política educacional idealizada e materializada para promover valorização aos profissionais da educação.

Como perspectiva teórico-analítica adotou-se a Análise Crítica do Discurso (ACD), subsidiada nas contribuições de Fairclough (2001, 2005). Destaca-se que este enfoque teórico tem sido cada vez mais aproveitado em pesquisas científicas que buscam desvelar determinadas assimetrias de poder na sociedade visando a sua transformação:

A ACD é a análise das relações dialéticas entre semioses (inclusive a língua) e outros elementos das práticas sociais. Essa disciplina preocupa-se particularmente com as mudanças radicais na vida social contemporânea, no papel que a semiose tem dentro dos processos de mudança e nas relações entre semiose e outros elementos sociais dentro da rede de práticas (Fairclough, 2005, p.309).

A ACD se assenta em três importantes dimensões: o texto, a prática discursiva (interação) e a prática social (significações, ideologias, poder). “A prática social (política, ideológica, etc.) é uma dimensão do evento discursivo, da mesma forma que o texto”

²² Publicada no Diário Oficial do Estado nº 7.736 de 22 de agosto de 2022. O documento foi analisado na íntegra no Capítulo 2.

(Fairclough, 2001, p. 99), portanto, a Prática Social e o Texto são mediados pela Prática Discursiva.

Ainda segundo o referido autor “A prática social tem várias orientações – econômica, política, cultural, ideológica -, e o discurso pode estar implicado em todas elas, sem que se possa reduzir qualquer uma dessas orientações do discurso” (*ibidem*, 2001, p. 94). Nesse sentido, é importante que as análises e interpretações considerem que “nem a linguagem, nem os sentidos nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história, e a ideologia concorrem conjuntamente” (Orlandi, 2005, p. 48).

Assim sendo, a ACD compreende não somente a linguagem/texto, mas também os aspectos ideológicos e hegemônicos que se encontram impregnados nos discursos. De acordo com Fairclough (2001) o discurso não é algo meramente individualizado ou situacional, mas uma forma de Prática Social. Significa um modo de ação sobre o mundo e/ou sobre as pessoas, e de representação, o que implica em uma relação dialética com a estrutura social (Fairclough, 2001). Esta última constitui, então, uma condição e/ou um efeito da Prática Social:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou, indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (Fairclough, 2001, p. 91).

Desse modo, compreende-se que o discurso pode tanto reproduzir as variantes estruturais da sociedade como contribuir para a sua transformação, configurando a relação dialética que mantém com a estrutura social. As dimensões dessa estrutura representam as três funções de linguagens e sentidos que envolvem os discursos, denominadas pelo autor como: identitária (identidades sociais), relacional (relações sociais) e ideacional (ideias, conhecimentos, crenças, concepções).

A referência à transformação “aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação” (Fairclough, 2001, p. 117). Portanto, uma questão fundamental para o processo da ACD é a compreensão do conceito de *Ideologia*:

Entendo que as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (Fairclough, 2001, p.117).

Nesta linha de pensamento, as ideologias podem então contribuir para a criação e/ou manutenção de assimetrias sociais e de poder. Isto porque ainda que os discursos se encontrem naturalizados, estes são passíveis de modificação e/ou superação por meio das lutas ideológicas. Mais adiante, Fairclough (2001, p. 121) acrescenta:

As ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante, e a medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia.

Nesse sentido, a discussão em torno da luta ideológica retoma o argumento de Bernardi, Uczak e Rossi (2018) quando sinalizaram que o segmento empresarial tem incorporado em seus discursos expressões que representam as bandeiras de luta dos movimentos da categoria educacional, ressignificando seus conteúdos. Neste quadro se insere o discurso em torno de maior Valorização dos profissionais da educação, categoricamente propagado por atores privados, dentre os quais se destaca o TPE.

A tentativa de decifrar ideologias presentes nos discursos possibilitaria, portanto, a captação de intencionalidades hegemônicas implícitas. Ademais, os discursos são revestidos política e ideologicamente, de tal forma que materializam hegemônias. Por esse motivo, Fairclough (2001, p. 122, grifo nosso) aponta para outra categoria chave no processo da ACD, a *Hegemonia*:

Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um **'equilíbrio instável'**. **Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento.** Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A **luta hegemônica** localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios.

A referência ao *"equilíbrio instável"* e à *"luta hegemônica"* se assenta na relação dialética estabelecida entre a estrutura social e a prática discursiva (linguagem), isto é, o discurso *versus* sociedade. Fundamentalmente é esta instabilidade que possibilitaria engendrar

as mudanças sociais. Além disso, o autor considera ainda a temporalidade e parcialidade que reveste o poder social. Isto porque o processo de dominação entre classes sociais se constitui dinamicamente mediante embates ideológicos, ainda que historicamente a classe dominante burguesa tenha obtido êxitos em seu projeto hegemônico.

Em síntese, Fairclough (2001, p. 28, grifo nosso) assim conclui a sua formulação da análise discursiva enquanto Prática Social:

[...] **minha formulação da análise na dimensão da prática social está centrada nos conceitos de ideologia e essencialmente de hegemonia, no sentido de um modo de dominação que se baseia em alianças, na incorporação de grupos subordinados e na geração de consentimento.** As hegemônias em organizações e instituições particulares, e no nível societário, são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso. Além disso, pode ser considerada a estruturação de práticas discursivas em **modos particulares nas ordens de discurso, nas quais se naturalize e ganha ampla aceitação, como uma forma de hegemonia** (especificamente cultural).

Desse modo, as ideologias hegemônicas não se sustentam apenas por meios impositivos e coercitivos, mas também se naturalizam de forma consensual e harmônica. E uma das formas desta naturalização é o próprio discurso. Esse processo se concretiza na sociedade por meio de alianças que são estabelecidas explícitas e/ou implicitamente, posto que a manutenção e/ou reprodução da hegemonia tem como principal pilar o consentimento.

O estabelecimento de Parcerias Público-Privadas se insere como exemplo dessa natureza. Ao firmar compromissos com instituições direta ou indiretamente ligadas ao setor privado, o Estado adere aos preceitos e ideários defendidos pelo empresariado, impregnando a administração pública de elementos inerentes às organizações privadas. Em consequência, agentes públicos internalizam e reproduzem concepções e comportamentos adversos ao setor público, contribuindo para o processo de manutenção da hegemonia ideológica privatista.

Destaca-se, ainda, que Fairclough (2005, p. 307-08, grifo nosso) além de não considerar a ACD um método ou técnica, também reconhece que não há um procedimento pré-definido para realizá-la. Esta representa bem mais um processo reflexivo, uma perspectiva teórica sobre a linguagem/discurso como representação do processo social. Para o autor, a análise deve levar em conta, principalmente, a natureza dos dados, cujo *corpus* seja representativo das práticas relacionadas ao objeto a ser pesquisado:

Devo declarar previamente que guardo certas reservas quanto ao conceito de método. Não é difícil pensar em método como uma espécie de habilidade transferível se considerarmos a definição do termo como uma técnica, uma ferramenta numa caixa, da qual se pode lançar mão quando necessário e depois devolvê-la. **A ACD, na minha visão, é muito mais uma teoria que um método, ou melhor, uma perspectiva teórica sobre a língua** e, de uma maneira mais geral, sobre a semiose (que inclui a linguagem visual, linguagem corporal, e assim por diante) como um elemento ou momento do processo social material (Williams, 1977), que dá margem a análises linguísticas ou semióticas inseridas em reflexões mais amplas sobre o processo social. Além do mais, **esta perspectiva tem uma relação dialógica com outras teorias e métodos sociais**, com eles engajando-se não apenas de maneira interdisciplinar, mas transdisciplinar, entendendo que coengajamentos particulares sobre determinados aspectos do processo social devem suscitar avanços teóricos e metodológicos que perpassem as fronteiras das várias teorias e métodos.

A referência à relação dialógica que a ACD possui com outras teorias ou métodos sociais permite constatar a pertinência da escolha pela referida vertente teórica, uma vez que este estudo também se fundamenta no Materialismo Histórico-Dialético. Tal como concebido por Fairclough (2001, 2005) na ACD, a perspectiva Materialista Histórica também não se constitui em um método propriamente dito. De acordo com Neto (2011, p. 52-3, grifo nosso):

[...] para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se ‘aplicam’ a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para ‘enquadrar’ o seu objeto de investigação. Recordemos a passagem de Lenin que citamos: Marx não nos entregou uma lógica, deu-nos a lógica d ‘O capital [...] **O método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito** que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações.

Outro elo entre a perspectiva teórica da ACD de Fairclough (2001, 2005) e a perspectiva do MHD é a interlocução entre a linguagem/discurso e a Prática Social. Neto (2011, p. 23, grifo nosso) afirma que “a teoria tem uma instância de verificação de sua verdade, **instância que é a prática social** e histórica”. Nesta acepção, a Prática Social representaria o meio em que os conhecimentos teóricos são legitimados. De igual modo, em Fairclough (2001, 2005) o discurso é uma Prática Social que não somente representa o mundo como ele é, mas o constitui e constrói em termos de significados.

Ademais, ambas as perspectivas compartilham a ideia de uma sociedade cujos sujeitos, em suas subjetividades, podem posicionar-se de forma ativa ou passiva. Assim, o ser social tanto pode atuar para a manutenção da ordem e das relações sociais estabelecidas - “*sujeito efeito ideológico*”, quanto pode agir contra hegemonicamente a fim de superar ideologias dominantes e promover mudanças sociais - “*sujeito agente ativo*”:

[...] os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras. O equilíbrio entre o sujeito 'efeito' ideológico e o sujeito agente ativo é uma variável que depende das condições sociais, tal como a estabilidade relativa das relações de dominação (Fairclough, 2001, p. 121, grifo nosso).

Considera-se, portanto, que ambas as perspectivas subsidiaram significativamente a tecitura desta pesquisa e possibilitaram desvelar a questão-problema empiricamente concebida. Para tal desvelamento, foram adotadas as seguintes estratégias:

- **Entrevista junto à Secretaria Adjunta de Política Educacional (SAPE/SEED) e à Coordenadoria de Recursos Humanos (CRH/SEED):** Para identificar as intencionalidades relacionadas ao processo de constituição do CVEDUC (motivação, estratégias, sujeitos envolvidos) e a inter-relação estabelecida entre a política de valorização dos profissionais da educação e a formação continuada, posto que tais sujeitos foram idealizadores do CVEDUC e pertencem a um mesmo grupo dominante.

- **Entrevista junto a Gerência do NUFOC/SEED:** Para identificar as concepções ideológicas sobre a Política de Formação Continuada, configuração das ações formativas desenvolvidas no Centro e a relação estabelecida entre a Formação Continuada e Valorização dos profissionais da educação, posto que este sujeito também integra o grupo dominante.

- **Representante da Diretoria do SINSEPEAP e profissionais da educação selecionados:** Como alternativa para verificar contraposições ideológicas, considerando que estes, em tese, constituem o grupo contra-hegemônico. Objetivou-se analisar as concepções da categoria educacional sobre a Valorização profissional e a Formação Continuada, além de identificar o significado e a representação social do CVEDUC para os profissionais.

1.2 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO E RESPECTIVOS OBJETIVOS

Didaticamente, a dissertação estruturou-se da seguinte forma: Introdução, 3 (três) capítulos e Considerações Finais. Na seção introdutória realizou-se uma breve contextualização sobre a historicidade, importância e dimensões da Valorização dos profissionais da educação. Também apresentou as motivações que propiciaram a aproximação da pesquisadora com o

objeto de estudo, tipo de abordagem, os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa e a descrição da Estrutura da Dissertação.

No primeiro capítulo intitulado **“VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: CONJUNTURA E DESDOBRAMENTOS EM ÂMBITO NACIONAL E ESTADUAL”**, a discussão foi centrada na caracterização e conjuntura das Políticas de Valorização dos profissionais da educação em âmbito nacional e estadual. A abordagem teórica teve como enfoque os aspectos macro e microestruturais da sociedade contemporânea que condicionam as políticas educacionais brasileiras, sobretudo a atuação do Estado e o contexto de influências dos OIs. Abordou-se os principais marcos regulatórios nacionais e as principais tendências de Políticas de Valorização implementadas nacionalmente. No cenário estadual, contemplou-se a Lei nº 0949/2005 e suas alterações a qual dispõe sobre normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação, reestrutura o Grupo Magistério do Quadro de Pessoal do Governo do Estado do Amapá e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica. Buscou-se articular determinadas concepções dos sujeitos da pesquisa às análises teóricas/documentais.

O segundo capítulo denominado **“A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO DIMENSÃO DA POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO”** abordou a Formação Continuada como aspecto singular da valorização dos profissionais da educação. Foram delineados os principais marcos regulatórios brasileiros e suas repercussões locais. Em âmbito nacional discutiu-se a influência do Movimento Todos Pela Educação (TPE)²³ na educação pública. Neste tópico buscou-se evidenciar as principais estratégias utilizadas pela Organização categorizadas na Formação Continuada e na

²³ Compreende-se que a partir das reformas educacionais instituídas na década de 1990 no Brasil, houve um recrudescimento das ideologias neoliberais no campo educacional. Esta conjuntura de flexibilização e abertura de espaços ao setor privado possibilitou ao empresariado legitimar e ampliar sua incidência nas discussões envolvidas das políticas públicas educacionais. Desde então, frações do segmento empresarial passaram a pensar e formular estratégias para consolidar um projeto de classe (dominante) em prol de seus interesses via educação pública. Esse movimento do empresariado na área educacional pode ser identificado por meio do Todos Pela Educação (TPE). Verifica-se que grande parte de seus sócios-fundadores possuem forte ligação com OIs (BM, UNESCO, OCDE, BIRD, PREAL) e vêm atuando como intelectuais orgânicos junto às diversas instâncias de poder, Universidades, entidades de classes (Martins, 2016). Além disso, percebe-se que uma de suas estratégias é a produção de “consenso em torno de uma formação continuada docente de novo tipo que tem suas bases na formação de competências, mormente socioemocionais, na eficiência, eficácia, forjando a existência de ‘boas práticas’” (Santos, 2023, p.35). Por esse motivo, considerou-se fundamental sua análise nesta pesquisa, a qual está contemplada no Capítulo 2.

Valorização dos profissionais da educação, especialmente o processo de (con) formação continuada. No cenário estadual, contemplou-se a Formação Continuada Amapaense, com destaque para a análise documental da Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação materializada. Neste capítulo também foram utilizadas determinadas concepções dos sujeitos da pesquisa articuladas às análises teóricas/documentais.

O terceiro e último capítulo, intitulado “**VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE ESTADUAL AMAPAENSE EM DEBATE**” destinou-se à contextualização do CVEDUC, a partir da desativação da Casa do Professor. Demonstrou-se a processualidade de sua implantação buscando evidenciar as motivações e objetivos que fundamentaram sua criação. Apresentou-se a missão, público-alvo, delimitação dos espaços, os objetivos e os serviços oferecidos, com destaque para as ações formativas. Neste capítulo foram realizadas as análises e mediações entre os documentos, as ações desenvolvidas e os discursos dos sujeitos, subsidiadas na ACD (Fairclough, 2001, 2005). Objetivou-se verificar se o Centro representa de fato uma Política de Valorização para os profissionais da educação amapaense.

Nas considerações finais a pesquisadora relatou os desafios e dificuldades vivenciados, bem como os êxitos obtidos durante todo o processo de desenvolvimento do estudo. Foram sintetizadas as análises sobre os arcabouços teóricos que subsidiaram a investigação do objeto e as interpretações dos discursos dos sujeitos entrevistados. Também se efetuou as inferências sobre as questões norteadoras e a análise crítica do problema de pesquisa ora proposto. Finalizou-se com apontamentos e sugestões contributivas para possíveis alternativas contra hegemônicas, além da indicação da necessidade de ampliação do debate em novos estudos.

1 VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: CONJUNTURA E DESDOBRAMENTOS EM ÂMBITO NACIONAL E ESTADUAL

O objetivo deste capítulo foi demonstrar a configuração da Política de Valorização dos profissionais da educação contemporaneamente, em âmbito nacional e local. Para tanto foram analisados os dispositivos legais, bem como os arcabouços teóricos fundamentados em autores que dão centralidade ao assunto em suas pesquisas, tais como: André (2015); Bauer (2013); Gatti (2013); Maués (2011; 2019); Maués e Costa (2020); Martins (2016); Masson (2016); e Shiroma (2018).

Inicialmente discutiu-se a relação existente entre Estado e os OIs, sinalizando suas implicações na implementação das políticas educacionais brasileiras, sobretudo as ingerências de organismos privados no direcionamento das Políticas de Valorização dos profissionais da educação. Em um segundo momento, caracterizou-se as Políticas de Valorização dos profissionais da educação no Brasil, identificando os principais marcos regulatórios, contribuições para a categoria e seus desdobramentos, com destaque para as Políticas de bonificação.

Ao término, efetuou-se a síntese analítica da Lei nº 0949/2005-GEA e suas alterações, como um dos aspectos da política de valorização dos profissionais da educação no cenário estadual. Sua análise foi relevante por esta dispor sobre as normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação, reestruturar o Grupo Magistério do Quadro de Pessoal do Governo do Estado do Amapá e organizar o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica.

1.1 A INTER-RELAÇÃO ENTRE ESTADO E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS: INGERÊNCIAS PRIVATISTAS NAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Numa sociedade regida pelo capital, o setor privado não pode estar preocupado com outro fator que não seja o lucro, sendo a educação, para tanto, um meio para garantir esse objetivo (Ségala, 2018, p. 116).

Compreende-se que qualquer discussão acerca das políticas públicas e do sistema educacional não pode ser separada de uma profunda análise do papel assumido pelo Estado. A concepção de Estado considerada situa sua origem no antagonismo de interesses individuais e sociais. Esta contradição é alicerçada na estrutura social e, por conseguinte, na sua estratificação em classes - determinadas pela divisão do trabalho. Ancora-se, também, na relação de dominação de uma classe sobre a outra (Marx; Engels, 1970 *apud* Harvey, 2005). Para Engels (1941):

O Estado é o produto da sociedade num estágio específico do seu desenvolvimento; é o reconhecimento de que essa sociedade se envolveu numa autocontradição insolúvel, e está rachada em antagonismos irreconciliáveis, incapazes de ser exorcizados. No entanto, para que esses antagonismos não destruam as classes com interesses econômicos conflitantes e a sociedade, um poder, aparentemente situado acima da sociedade, tornou-se necessário para moderar o conflito e mantê-lo nos limites da “ordem”; e esse poder nascido da sociedade, mas se colocando acima dela e, progressivamente, alienando-se dela, é o Estado (Engels, 1941 *apud* Harvey, 2005, p. 80).

Desse modo, com uma aparente autonomia e neutralidade o Estado vem, no decorrer da história, representando as aspirações hegemônicas burguesas e, ainda, legitimando o processo de exploração e dominação social. De forma concomitante, também atua para manter as classes desfavorecidas conformadas e submissas. Logo, “o poder público assume um papel importante em duas dimensões fundamentais: o de assegurar as condições de reprodução do capital, mas também garantir a força de trabalho” (Viegas, 2019, p. 51). Assim sendo, em aliança com os Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs)²⁴ coopera com a permanência das relações de produção e reprodução capitalista.

²⁴ O conceito se relaciona com a forma como os agentes da Sociedade Civil formulam suas ideologias e disputam a consciência das massas (Magalhães, Rodrigues, 2022). A Sociedade Civil constitui-se, então, no espaço em que as classes e respectivas frações de classes se organizam, articulam e disputam a hegemonia e a legitimidade necessária para o desenvolvimento de seus projetos (Martins, 2016). “Para Gramsci, a construção da hegemonia é

Uma das estratégias utilizadas é a retirada das políticas sociais do campo dos direitos sociais, por meio de discursos ideológicos. Tais políticas passam a ser consideradas como ações paternalistas, onerosas e geradoras de desequilíbrios fiscais, cujo acesso deveria ocorrer via mercado (Behring, 2008). Essa desresponsabilização e desfinanciamento dos direitos sociais denota uma nova configuração ao Estado, que é mínimo para os trabalhadores e máximo para o capital (Behring, 2008). Assim, ainda que o Estado implemente políticas sociais que correspondam às necessidades dos menos favorecidos, em essência, não deixa também de atuar para satisfazer e manter os privilégios da classe dominante burguesa.

É a partir dessa perspectiva que se analisa a Política Educacional contemporânea. Considera-se que a conquista da educação pela classe trabalhadora é fruto das lutas e dos movimentos sociais históricos, sendo necessária maior atenção para as disputas de classe em torno desse direito. De acordo com Souza (2016), o estudo das políticas educacionais abarca não somente a compreensão do Estado como formulador e implementador de políticas públicas que visam atender às expectativas e demandas sociais. Mas também, como ente detentor de um poder decisório, cuja omissão e/ou silenciamento já se revela propriamente como política adotada:

[...] a pesquisa em políticas educacionais toma a ação do estado no (não) atendimento às demandas por educação da sociedade [...] É diante dessas demandas que o Estado opera ou não. E a não ação do Estado é sempre uma decisão (Muller e Surrel, 2002), ou seja, a não ação se constitui ela mesma em política, por isso o estudo da ausência de ação do Estado também se constitui em objeto de pesquisa do campo (Souza, 2016, p. 84).

Ao se analisar o processo de instituição das políticas educacionais é possível compreender melhor o que é o Estado, como opera e como se desenvolvem as disputas pelo poder no seu interior e para além dele (Souza, 2016). Logo, é importante que se compreenda a

atravessada por uma correlação de forças sociais, na qual uma combinação dessas forças tende a prevalecer e a ser difundida pela sociedade, determinando a direção econômica, política, intelectual e moral (Gramsci, 1980). Assim, fica claro o lugar dos intelectuais, singulares ou coletivos, na construção da hegemonia” (Martins, 2016, p. 115). Maués e Camargo (2022, p. 13) coadunam com o pensamento de Evangelista (2021) ao conceberem os APHs como “frações da burguesia que disputam a conformação do pensamento e do corpo humanos e não se cansam de renovar seus discursos e suas estratégias políticas para que seu opositor, o trabalhador, seja derrubado”. Além de empresas, fundações e institutos, os Organismos Internacionais também são considerados APHs, concentrando suas atividades na busca de uma coesão social que reflita suas intenções (Estormovki; Esquinsani, 2022).

ação/inação do Estado de forma conjuntural, buscando interpretar suas intencionalidades e relações sociais e ideológicas que definem a materialização de determinada política pública.

Nessa acepção, Evangelista e Shiroma (2014) sinalizam que houve um estreitamento nas relações entre Estados e grandes corporações, em que se verifica na contemporaneidade uma maior presença de grupos privados na definição e execução de políticas públicas. Para as autoras, “as ações oriundas dessas articulações em nível global contribuíram para a harmonização de interesses de governos, de Capitais nacional e internacional” (2014, p. 25).

Desse modo, convém destacar a forte influência dos OIs na elaboração de orientações e proposições direcionadas à educação dos países que intervêm. As ingerências se concretizam por meio de acordos, estudos e recomendações que visam unificar e padronizar as políticas educacionais mundialmente. Em essência atuam como APHs buscando favorecer os interesses políticos e econômicos dos grupos hegemônicos que representam (Silva Junior; Abreu, 2022).

Ao destacar a atuação harmoniosa entre o Estado e os OIs, Viegas (2019) assegura que “nessa relação, os grupos empresariais têm atuado como articuladores das políticas em curso, com respaldo no consenso produzido pelas ‘evidências’ encomendadas por eles mesmos” (2019, p. 249). Contudo, “essas normas e as regras do jogo podem até não ser definidas pelo Estado, mas é certo que dele obtém o aval para a sua implantação” (Maués, 2011, p.83).

Nesse sentido, observa-se que os OIs operam de forma planejada e articulada visando ampliarem seus domínios e expandirem mercados. Ao recomendarem medidas e orientações direcionadas ao setor educacional buscam inserir a lógica privada em suas diferentes dimensões. O subterfúgio é contribuir e garantir maior qualidade e eficiência aos sistemas de ensino, sobretudo nos países em desenvolvimento. Todavia, a intencionalidade é favorecer a internacionalização do capital, onde o conhecimento se transforma em força produtiva e a educação em mercadoria (Maués, 2019).

A narrativa utilizada por essas instituições para legitimarem suas ingerências na área educacional é baseada na concepção de educação como poderoso instrumento para a redução das desigualdades sociais e pobreza (Shiroma, 2018). Também é concebida como primordial para o desenvolvimento e crescimento socioeconômico dos países emergentes. Isso explica a importância e o investimento cada vez maior na educação pública por parte desses OIs.

Ademais, Silva Junior e Abreu (2022) sinalizaram que há duas fortes motivações para o interesse da pauta educacional. Primeiramente, pelo fato de a educação ser responsável pela formação humana. Esta condição estimula sua utilização como instrumento para geração e qualificação de Capital Humano. Segundo, por tornar-se um setor estratégico para investimentos e oferta de serviços, representa um campo promissor aos interesses mercadológicos.

No Brasil, esse contexto de influências foi intensificado, sobretudo, a partir da década de 1990. Nesse período, o governo federal adotou o modelo gerencial na condução das políticas públicas, por meio da instituição de reformas estatais²⁵. A Reforma do Aparelho do Estado e, conseqüentemente, as demais reformas educacionais implementadas nacionalmente buscaram incorporar a lógica empresarial competitiva no serviço público. A execução das atividades estatais foi centrada na gestão por resultados, pautada em princípios como eficiência, eficácia e produtividade.

A justificativa propalada para tais medidas situou-se na ineficiência e incapacidade da administração pública no atendimento às demandas sociais, tendo como referencial de qualidade o setor privado. Sobre esta estratégia no campo educacional, Laval (2018) argumenta que a incorporação da lógica neoliberal se internaliza na sociedade, inicialmente, por meio de discursos de desvalorização do ensino público. A intenção é inculcar nos indivíduos a necessidade de transformações estruturais e pedagógicas alicerçadas no padrão empresarial.

Assim, compreende-se que os desdobramentos do processo de influências neoliberais e de internacionalização da educação ressoam de forma significativa nas políticas públicas nacionalmente. De forma geral, as tendências norteadoras refletem as orientações emanadas de diferentes OIs, como: o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e a Organização Mundial do Comércio (OMC).

²⁵ Na obra “Brasil em Contra-Reforma: Desestruturação do Estado e perda de direitos” Behring (2008) faz uma interessante análise sobre as mudanças constitucionais rotuladas como Reformas. Estas se caracterizam, sobretudo, pelo desmonte da estrutura estatal e de retrocessos de direitos sociais. Segundo a autora, a apreensão do termo Reforma - originária dos movimentos de esquerda - vem sendo ideologicamente ressemantificado. Ao recusar a caracterização de processos regressivos como reformas, Behring (2008) sinaliza tratar-se de ações hegemônicas neoliberais, em um processo contrarrevolucionário, no que denomina de Contra-Reforma.

Para o Banco Mundial, a ascensão de países de renda média intensifica a necessidade de aumentar a competitividade por meio da formação da força de trabalho mais capacitada. Assim, diante do alto nível de desemprego global e dos avanços tecnológicos este Organismo modificou sua estratégia de investimento na educação e passou a focalizar suas orientações na aprendizagem (Martins, 2016). Em sua agenda, “destaca a necessidade de adoção de políticas de accountability [...] a fim de avaliar o desempenho das escolas para que assim possam ser aplicadas recompensas ou sanções em função dos resultados alcançados” (Shiroma, 2018, p. 97).

Ao analisar os documentos elaborados pela OCDE, Maués (2011) aponta que apesar de este Organismo ressaltar a importância dos professores para a qualidade do ensino, suas proposições não indicam uma real preocupação com a valorização dos profissionais da educação. Para a autora, ações que promovam uma formação inicial e continuada com qualidade, plano de cargos e salários que estimulem a entrada e permanência na profissão, e ainda o reconhecimento social necessário, são poucos evidenciados nas recomendações.

De forma preponderante, as políticas de valorização profissional estimuladas pelos OIs estão associadas a aspectos de responsabilização individual que se expressam em projetos educacionais meritocráticos e competitivos. Bauer (2013) identifica essa tendência em articular gerenciamento de recursos humanos com a valorização profissional por meio do controle de resultados:

Paulatinamente, passam a ser criados **procedimentos de aferição de desempenho de professores**, de certificação de profissionais da escola com base em competências estabelecidas a partir de um **perfil do profissional desejável e de oferta de incentivos diferenciados aos docentes, nos quais subjaz a ideia de valorização profissional**. Os limites entre os propósitos de gerenciamento de recursos humanos das escolas, visando à melhoria de sua eficácia e maior controle sobre os resultados obtidos pelas instituições, e de valorização do profissional e qualificação da profissão são tênues e não aparecem, necessariamente, de forma excludente nos discursos das políticas educacionais (2013, p. 20, grifo nosso).

Desse modo, percebe-se que globalmente há um estímulo cada vez maior na adoção de sistemas avaliativos de aferição do desempenho profissional. Esta tendência é efetivada por meio da utilização de instrumentos avaliativos individualizados para os profissionais, ou ainda com base nos resultados dos alunos em testes padronizados. “Como a atuação e formação dos professores são vistas como fator determinante da aprendizagem, sua avaliação é colocada

como mecanismo necessário à garantia da qualidade da aprendizagem, fim último da escola” (Bauer, 2013, p 36).

De forma geral, identifica-se certa convergência de iniciativas voltadas à premiação por desempenho e à qualificação profissional (André, 2015). Nota-se que vários sistemas de ensino vêm utilizando instrumentos avaliativos para composição de políticas de incentivos e bônus (Bauer, 2013). Segundo Piolli (2015), as estratégias para bonificação por resultados são fortemente apoiadas e incentivadas pelo setor empresarial e pelos meios de comunicação, sendo comumente disseminadas como Políticas de valorização profissional.

Considerando a elevada incidência de ações educacionais com viés recompensatório e meritório que vem sendo adotadas por diversas secretarias de educação do Brasil, as políticas de bonificação foram discutidas com mais especificidade na sequência. Ver-se-á que estas práticas contribuem para o processo de reconversão docente²⁶ e, sobretudo, afeta a significação e o compromisso com a efetiva valorização dos profissionais da educação.

1.2 CONFIGURAÇÃO E DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

De forma concomitante aos anseios por uma educação de qualidade, a necessidade de maior reconhecimento e valorização dos profissionais da educação emergiu no contexto histórico brasileiro em um cenário de reivindicações e embates sociais. A melhoria das condições de trabalho e remuneração, a ampliação e manutenção de direitos se tornaram pautas constantes nos processos de lutas da categoria, ao longo do tempo.

Consubstanciada inicialmente na Constituição Federal Brasileira de 1988, a Valorização dos profissionais da educação disposta no Art. 206, foi delimitada nos seguintes princípios estabelecidos para o ensino: [...] V- *Valorização dos profissionais da educação escolar,*

²⁶ Processo que envolve mudanças na função e atuação dos professores, engendrando um novo perfil de profissional adequado e conformado às novas exigências do mundo do trabalho. De acordo com Shiroma *et al.* (2017) este processo foi impulsionado por discursos e práticas que desqualificavam a imagem desses profissionais da educação e os responsabilizavam pelos resultados e baixos índices obtidos nas avaliações. “Para compreender essas e outras mudanças implantadas nas escolas na última década é necessário reconhecer que a política educacional brasileira, articula-se organicamente à produção do trabalhador requerido pelo mercado e, por conseguinte, de um professor reconvertido que possa fazer frente à produção de força de trabalho [...]” (Shiroma *et al.*, 2017, p. 23).

garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; e VIII – Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública (Brasil, 1988, EC nº 53/2006).

Após sua elevação como preceito constitucional, coube aos estados, Distrito Federal e aos municípios a responsabilidade em instituir Planos de carreira e remuneração aos profissionais da educação, por meio de legislações complementares (Silva, Nunes, 2021). Contudo, a partir da década de 1990 o cenário político-social brasileiro passou por mudanças significativas no modelamento da gestão pública. Conforme discutido anteriormente, o período foi predominantemente marcado por reformas estatais e educacionais. Também foi um momento de maior envolvimento do empresariado brasileiro nas discussões das políticas educacionais e de forte influência dos OIs no direcionamento de tais políticas.

De acordo com Silva e Nunes (2021, p. 09) “apesar de garantias de direitos nas legislações brasileiras pouco se avançou no que se refere à valorização docente na década de 1990”. Novos instrumentos normativos foram elaborados como alternativa para propiciar reconhecimento e valorização à categoria. Entretanto, a inércia e/ou incapacidade de estados e municípios na realização de medidas concretas que efetivamente valorizassem os profissionais da educação impossibilitou maiores avanços.

Com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996 (Lei nº 9.394/1996), o tema da Valorização Profissional ganhou maior destaque e visibilidade. Tal como na CF, a valorização dos profissionais da educação foi elevada ao grau de princípio que rege o ensino. Esta legislação também retomou alguns dispositivos constitucionais e ampliou aqueles que incidem sobre a Formação, Avaliação e Carreira dos profissionais da educação (Bauer, 2013):

- Art. 67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
- I- Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
 - II- Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
 - III- Piso salarial profissional;
 - IV- Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho (Brasil, 1996).

Em dezembro de 1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Regulamentado por meio da Lei nº 9.424/1996, este dispositivo contempla a Valorização dos profissionais da educação em seu Art. 9º, incisos I e II e III: “I - a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério; II - o estímulo ao trabalho em sala de aula e III - a melhoria da qualidade do ensino” (Brasil, 1996).

Salienta-se que em 2007, mediante a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Esta alteração possibilitou alguns avanços no que concerne a Valorização, contemplando “os profissionais da educação básica na destinação de recursos do fundo, garantindo o mínimo de 60% para remuneração dos profissionais do magistério escolar e também para a formação continuada” (Silva, Nunes, 2021, p.10-11).

Com esta conquista no campo do financiamento educacional e, após diversos embates e lutas da categoria, houve a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) aos profissionais do Magistério da Educação Básica, consignado na Lei nº 11.738/2008. Essa normativa demarcou novos desafios para a efetiva valorização dos profissionais da educação, sobretudo no que concerne ao fomento e elaboração dos Planos de carreira, cargos e salários (Silva, Nunes, 2021) no âmbito dos entes federativos.

Na acepção de Masson (2016) e Gouveia e Souza (2014) a remuneração dos profissionais da educação é primordial para a efetivação do princípio da Valorização do magistério. Seu impacto é decisivo para a permanência na carreira, pois a garantia da existência humana ocorre, em primeira instância, mediante o acesso aos bens necessários para satisfação das necessidades pessoais (Masson, 2016). Esta satisfação depende essencialmente de um salário compatível com as condições e atividades desenvolvidas pelo profissional.

Posteriormente, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), instituído por meio da Lei nº 13.005/2014, em seu Art. 2º, capítulo IX, sinalizou a Valorização dos profissionais da educação como uma de suas Diretrizes. Sobre o Plano, Piolli (2015) e Silva e Nunes (2021) coadunam a importância da Conferência Nacional de Educação (CONAE)²⁷ realizada em 2014

²⁷ As CONAE's se constituem em espaço de deliberação e participação coletiva na construção de políticas públicas educacionais. Envolve diversos segmentos, setores e profissionais interessados nas políticas de estado. Destaca-se que as discussões e deliberações promovidas na CONAE 2014 contribuíram para a elaboração e aprovação do PNE 2014-2024 e dos respectivos planos estaduais, distrital e municipais (Brasil, 2014).

para sua aprovação. As metas incorporadas foram, em maior parte, resultado da atuação e dos debates travados na referida Conferência e Fóruns Regionais realizados (Piolli, 2015). Estas podem ser identificadas de forma específica em apenas duas Metas elencadas no quadro 3 a seguir:

Quadro 3- Metas e estratégias para a Valorização dos profissionais da educação básica pública no PNE 2014-2024

META 17	SÍNTESE DAS PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS
<p>Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.</p>	<p>17.1 Acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;</p> <p>17.2 Acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;</p> <p>17.3 Implementar planos de carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas, de educação básica, observados os princípios estabelecidos na Lei 11.738/2008, com implantação gradual do complemento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;</p> <p>17.4 Ampliar a assistência financeira para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional.</p>
META 18	SÍNTESE DAS PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS
<p>Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de Planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior público de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.</p>	<p>18.1 Estruturação das redes públicas de educação básica para que 90% no mínimo dos profissionais do magistério e, 50% no mínimo dos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados;</p> <p>18.4 Previsão nos planos de carreira dos profissionais da educação de licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação <i>stricto sensu</i>;</p> <p>18.7 Repasses federais na área de educação para os entes nacionais que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de carreira para os (as) profissionais da educação;</p> <p>18.8 Existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino para elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira.</p>

Fonte: Elaboração da autora (2023). Extraído de Brasil (2014).

Observa-se que tanto a Meta 17 quanto a 18 estão centralizadas e imbrincadas na questão da remuneração e dos planos de carreira dos profissionais da educação. Nota-se que a Estratégia 17.1 que dispõe sobre a implementação de planos de carreira no âmbito dos entes federativos

com observância do PSPN se assemelha à Meta 18 que estabelece o prazo de 2 (dois) anos do PNE para a implantação dos referidos Planos de Carreira de todos os sistemas de ensino.

Todavia, na compreensão de Maués e Camargo (2022, p. 21-2) mesmo que algumas políticas de formação implementadas sejam bem intencionadas, é necessário que os dispositivos legais possam de fato “propiciar condições de trabalho, plano de carreira, salário dignos e condizentes com a qualificação dos professores [...]”.

Nessa direção, o quadro 4 a seguir demonstra os resultados das ações previstas nas Metas 17 e 18 divulgados no Painel de Monitoramento do PNE 2014-2024:

Quadro 4- Diagnóstico das ações relacionadas à Valorização dos Profissionais da educação contidas no PNE 2014-2024

META	AÇÕES	PRAZO	DIAGNÓSTICO 2022	
17	Equiparação do rendimento médio dos profissionais da educação básica aos dos demais profissionais com escolaridade equivalente.	Até o final do sexto de vigência do PNE (2020)	Rendimento médio dos profissionais da educação básica em relação aos dos demais profissionais com escolaridade equivalente	82,6%
18	Implementação de Planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior de todos os sistemas de ensino, tendo como referência o PSPN.	Até 2 (dois) anos da vigência do PNE (2016)	DIAGNÓSTICO 2021	
			Unidades Federativas que possuem PCR	100%
			Unidades federativas que atendem ao Piso	59,3%

Fonte: Brasil (2023).

Percebe-se que a Meta 17, cuja previsão de concretização seria até o sexto ano de vigência do Plano, ainda não foi efetivada. Em 2022, o rendimento médio dos profissionais da educação básica representou 82,6% da remuneração dos demais profissionais com mesma formação. Há variações significativas entre os entes federativos. Da região Norte apenas 3 estados atingiram e superaram a meta: Rondônia, Roraima e Amapá. Este último com maior percentual de alcance: 121,2%.

No que tange a Meta 18, que assegura a existência dos Planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior em até 2 anos de vigência do PNE, verificou-se um alcance de forma parcial. Isto porque, apesar de todos os estados terem implementado seus respectivos Planos de Carreira, há municípios em que eles não foram elaborados. Outro fator

de entrave é a vinculação do PCR ao Piso Salarial Nacional. Nota-se que apenas 59,3% das unidades federativas atendem ao valor legalmente estabelecido.

Masson (2016) já alertava para o fato de que mesmo com uma maior visibilidade em nível acadêmico, político e sindical, ainda havia entes federativos em que a legislação não era cumprida. Na análise da autora, a regulamentação dos PCR's nos estados não foi suficiente para garantir a isonomia entre eles, pois cada ente definiu seus próprios critérios para ascensão na carreira. Esta incongruência dificultou a valorização dos profissionais da educação de forma uniforme no cenário nacional. Em muitos estados o valor mínimo de vencimento inicial atribuído no PSPN foi considerado como máximo (Masson, 2017).

Em 2015 foi instituída a Resolução CNE/CP nº 02/2015 que definiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Essa normativa reservou um capítulo específico para dispor “Dos profissionais do magistério e sua valorização”. Nas disposições, a Valorização é concebida como uma dimensão constitutiva e constituinte da Formação inicial e continuada.

Art. 18, § 3º: A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério [...] (Brasil, 2015, p. 15, grifo nosso).

Concepção análoga é evidenciada por Gatti (2013). Para a autora, a valorização perpassa por questões relacionadas às práticas profissionais e considera relevantes aspectos e componentes associados às Formações e Avaliação do trabalho docente. Importante destacar, que nas legislações educacionais contemporâneas as avaliações têm sido apresentadas como principais ferramentas no processo de promoção da valorização dos profissionais da educação (Bauer, 2013). Na análise de Bauer (2013) há um movimento mundial - cujos reflexos são recentes no Brasil - que coloca o professor como sujeito fundamental para o alcance da qualidade educacional. Por esse motivo, este profissional deveria ter seu trabalho e formação avaliados.

Mais recentemente, em 17 de janeiro de 2024 foi instituída a Lei nº 14.817 que estabelece diretrizes para a Valorização dos Profissionais da educação escolar básica pública. O Art. 3º dispõe que a Valorização dos profissionais da educação básica deverá contemplar: I- Planos de Carreira que estimulem o desempenho e o desenvolvimento profissional em benefício da qualidade da educação escolar; II- Formação Continuada que promova a permanente atualização dos profissionais e, III- Condições de trabalho que favoreçam o sucesso do processo educativo, assegurando o respeito à dignidade profissional e pessoal dos educadores. Assim sendo, compreende-se que a normativa está assentada em aspectos objetivos da Valorização, mais especificamente na tríade: Carreira, Formação Continuada e Condições de trabalho.

Percebe-se que a legislação não inova em meios para assegurar de forma efetiva a devida Valorização reivindicada pelos profissionais historicamente. Isto porque tais aspectos já vêm, ao longo do tempo, sendo contemplados em dispositivos anteriores, como a LDB, FUNDEB, PSPN. Todavia, conforme tem-se observado na realidade educacional pública de estados e municípios os avanços concretos neste campo têm sido inexpressivos.

Destaca-se que a concepção de Valorização Profissional compreendida nesta pesquisa alinha-se em parte aos preceitos defendidos no eixo VI do Documento-Final²⁸ elaborado na 2ª Conferência Nacional de Educação (CONAE). Este, além de reafirmar a dívida que o Brasil possui com os profissionais da educação, considera o sentido de Valorização em sua quase totalidade²⁹:

[...] as políticas de valorização não podem dissociar formação, salários justos, carreira e desenvolvimento profissional, que devem integrar um subsistema nacional de formação e valorização profissional, por meio de Lei Complementar ao PNE. É preciso assegurar condições de trabalho e salários justos equivalentes ao de outras categorias profissionais - de outras áreas - que

²⁸ Elaborado pelo Fórum Nacional de Educação (FNE). Contém as deliberações da etapa nacional da II Conferência Nacional de Educação - CONAE 2014, realizada no período de 19 a 23 de novembro de 2014, em Brasília-DF. Naquele ano a temática foi “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”.

²⁹ De acordo com Silva e Nunes (2021) a CONAE apresenta uma concepção ampla e supera a visão de Valorização no sentido restrito da formação: “O documento final define que a política de valorização dos profissionais da educação engloba, de maneira articulada, a formação inicial e continuada, a carreira, os salários e as condições de trabalho” (2021, p.12). No entanto, Militão, Perboni e Militão (2013) apontam que as melhorias das condições de trabalho, delimitação de jornada e aumento salarial são pouco tratados ou mesmo ausentes no Documento-Referência da CONAE 2014. Ao analisarem o conteúdo das proposições do Eixo 6, os pesquisadores identificaram que sua centralidade reside nos temas: formação inicial e continuada (70%), e remuneração e carreira (24%). Para estes autores, apesar da CONAE se constituir em momento importante de discussão sobre os rumos das políticas educacionais, no documento verificou-se a possibilidade de restringir o debate apenas aos aspectos técnicos da formação.

apresentam o mesmo nível de escolaridade e o direito ao aperfeiçoamento profissional contínuo por meio de programas de formação continuada de curta e longa duração, incluindo cursos lato e stricto sensu. Para tanto, faz-se necessário maior empenho dos governos, sistemas e gestores públicos no pagamento do piso salarial profissional nacional (PSPN) e na implementação de planos de carreira, cargo e remuneração que valorizem efetivamente os profissionais da educação básica e superior (Brasil, 2014, p. 87).

Nessa conjuntura, observa-se que a discussão acerca da Valorização educacional se encontra em uma arena de disputas sobre o seu conteúdo. O que melhor definiria e expressaria o significado de Valorização profissional para a categoria educacional? Por um lado, têm-se legislações educacionais e um Plano Nacional que não conseguem abarcar a totalidade dimensional do termo Valorização. Tais instrumentos estão focalizados, principalmente, nos aspectos formativos da profissão.

De outro ângulo, há a histórica e constante mobilização nacional da categoria em prol da ampliação e manutenção de direitos. A sensação de desvalorização e desprestígio da profissão verbalizadas nos movimentos dos profissionais é materializada nas reivindicações por melhores condições de trabalho, remuneração, jornada de trabalho adequada, reconhecimento profissional. Isto é, um conjunto de elementos e aspectos interdependentes que proporcionam de forma individual e coletiva satisfação e qualidade de vida.

No artigo intitulado “*Políticas de Valorização do trabalho docente no Brasil: Algumas questões*” André (2015) discute ações implementadas por 5 secretarias estaduais e 15 secretarias municipais da educação destinadas a valorizar o trabalho dos professores. A autora identificou três tipos de iniciativas: Socialização de práticas exitosas, Prêmios por desempenho e Apoio à qualificação profissional.

A socialização de práticas bem-sucedidas se efetiva por meio da apresentação de experiências exitosas no âmbito escolar, que ocorre em eventos formais sob a forma de relatos escritos e/ou publicações. A premiação por desempenho decorre da atribuição de prêmio/bônus por rendimento profissional, como forma de compensação e reconhecimento de mérito pelos resultados obtidos. Em alguns casos, funciona como punição pelo não alcance de metas e objetivos. O Apoio à qualificação, por sua vez, se concretiza em maior parte mediante a concessão de bolsas para professores atuarem como formadores e/ou que cursem as formações ofertadas. Há, ainda, a concessão de licenças remuneradas para estudos e progressões na carreira, vinculadas às formações.

No Brasil, a instituição de tais iniciativas tem aumentado ao longo dos anos. Estas assumem diversos contornos por parte das Secretarias de Educação e respectivas redes públicas de ensino, principalmente em formato de bonificação. Entre os estados brasileiros que já instituíram políticas de bonificação, destacam-se: Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo (Melo; Braidí, 2018).

Ao analisar a Política de bônus para os profissionais da educação do estado do Acre, Melo e Braidí (2018) apontam que inicialmente a política não estava vinculada ao cumprimento de metas. Entretanto, após várias mudanças e alterações nas normativas evidenciou-se uma maior preocupação pelos resultados. Segundo as pesquisadoras, a concepção desta política fundamenta-se na perspectiva de responsabilização do professor e dos demais profissionais da educação, e contribui para a segmentação e geração de conflitos entre a categoria naquele estado.

Dantas e Jesus (2018) destacam as pressões sofridas pelos docentes para alcançarem melhores desempenhos, os quais têm a sua produtividade mensurada por meio dos resultados de estudantes em exames nacionais e internacionais. As críticas geralmente os apontam como despreparados para o exercício da profissão e descomprometidos com os rendimentos de seus alunos. Sob este pretexto e referenciados em parâmetros internacionais, os estados passaram a implementar políticas de controle e criação de incentivos financeiros atrelados ao desempenho profissional (Dantas, Jesus, 2018).

De acordo com Maués e Costa (2020) muitas recomendações elaboradas pela OCDE, por exemplo, vêm servindo de inspiração para formulação de políticas públicas concernentes à formação inicial e continuada, adoção de mecanismos de recompensa por meio de avaliações de desempenho e, elaboração de planos de carreira que estimulem os professores de qualidade a permanecerem no magistério.

Na análise do Relatório “*Professores são Importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*” (OCDE) André (2015) sinaliza que existe uma preocupação comum em diversos países, com relação à desistência de professores competentes. Disto decorre um maior interesse por parte de OIs em estimular ações que possam atrair, desenvolver, recrutar e, também, criar condições para a permanência na carreira (André, 2015), com um custo menor do que o aumento salarial para toda a categoria (Dantas e Jesus, 2014; Maués,

2011). Entretanto, apesar de uma aparente preocupação com a valorização e reconhecimento dos profissionais da educação, é pertinente questionar a referência de qualidade e competência atribuída aos profissionais no documento.

Nessa conjuntura, de acordo com o documento final da CONAE 2014:

É necessário superar a ideia, posta em prática em alguns estados e municípios, de modificar os planos de carreira em função do piso salarial para introduzir **remuneração por mérito e desempenho, em detrimento da valorização da formação continuada e titulação ou, ainda, de vincular esta remuneração a resultados de desempenho dos educandos e professores nas avaliações** internas e externas em âmbito municipal, estadual, distrital, federal e internacional nos testes próprios ou nacionais. Tais políticas têm colocado em risco a carreira do magistério e fragilizado o estatuto profissional docente (Brasil, 2014, p. 90, grifo nosso).

Como desdobramentos das reformas gerenciais instituídas em âmbito educacional ainda em curso, as políticas de bonificações gravitam em torno da combinação de três categorias centrais: responsabilização, meritocracia e privatização: “Pode-se dizer que, de fato, as duas primeiras visam criar ambiência para ampliar a privatização do sistema público de educação” (Freitas, 2012, p. 384).

Segundo Freitas (2012, p. 383): “As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema [...] A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização”. O autor alerta para os efeitos da meritocracia quando direcionadas aos profissionais da educação e instituições de ensino. Ressalta que a divulgação de resultados, como forma de aprovação pública ou mesmo sanção, além de expor os profissionais, pode desmoralizar toda a categoria. Esta situação indubitavelmente contribui para o agravamento do quadro de desvalorização dos profissionais da educação no país.

De igual modo, Andre (2015) avalia que é fundamental aumentar o debate sobre os efeitos das políticas de bonificação no contexto da qualidade do ensino e de aprendizagem, sobretudo, por estas representarem medidas individualizadas. Além disso, também aponta para a possibilidade de tais políticas serem utilizadas intencionalmente pelos governos como forma de camuflar a baixa remuneração dos profissionais da educação.

No que concerne ao contexto amapaense foi possível visualizar algumas destas práticas sendo adotadas como políticas de valorização dos profissionais da educação gradativamente.

Uma das iniciativas implementadas em 2015 foi a adesão ao “Prêmio Gestão Escolar”³⁰. Por seu formato e objetivos, esta iniciativa pode ser considerada um tipo de política de apoio promovida por Secretaria de Educação, alocada na vertente “Socialização de práticas exitosas”.

Figura 4 - Screenshot da página de divulgação do lançamento do Prêmio Gestão Escolar em 2017



Fonte: Portal GEA (2017).

Outro exemplo de políticas de apoio no estado foi a instituição de Bolsa de Incentivo para os profissionais que atuam nos Programas de Formação Continuada da SEED³¹. Também, aponta-se a concessão de licenças remuneradas para estudos de Pós-Graduação; e a Vinculação de elevação na carreira por meio de progressões (verticais /horizontais) atreladas às avaliações de desempenho e de titulações. Tais iniciativas estão contempladas na Lei nº 0949/2005-GEA, que dispõe sobre a Carreira dos profissionais do magistério amapaense, analisada na sequência.

³⁰ Premiação promovida pelo Conselho Nacional de Educação (CONSED) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) que visa estimular a gestão escolar competente por meio de projetos inovadores identificados na educação básica da rede pública de todo o país. Em consulta ao portal institucional da SEED verificou-se que a última edição do evento ocorreu em 2020. As escolas participantes apresentaram projetos pedagógicos voltados ao fortalecimento do ensino durante o período da Pandemia.

³¹ Instituída por meio da Lei Estadual nº 2.449 de 02 de dezembro de 2019. O Art. 2º dispõe que “A Bolsa constitui-se em instrumento de apoio à execução dos Programas de Formação Continuada, através da atuação de profissionais de nível superior de diversas áreas do conhecimento, em Programas, Projetos e Ações [...]”. Há 4 tipologias de bolsas ofertadas, cada qual com suas respectivas remunerações: Consultor de Formação (Bolsista nível I), Coordenador Estadual e Municipal (Bolsista nível II e III), Formador (Bolsista nível IV) e Pesquisador (Bolsista nível V).

1.3 SÍNTESE ANALÍTICA DO PLANO DE CARGOS, CARREIRA E SALÁRIOS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO AMAPÁ (LEI Nº 0949/2005-GEA)

O Plano Estadual de Educação do Amapá (PEE) 2015-2025 abrange o tema da Valorização em duas Metas específicas. Nestas, as dimensões remuneração e carreira figuram como categorias centrais para a efetivação da valorização dos profissionais da educação, conforme demonstra o quadro 5 a seguir.

Quadro 5 - Metas e estratégias do PEE 2015-2025 que contemplam a Valorização dos profissionais da educação

META 22	ESTRATÉGIAS
<p>Valorizar os profissionais da educação da rede pública de Educação Básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do Plano Estadual de Educação-PEE, em cumprimento aos princípios constitucionais ressaltados nos artigos 5º e 37, da Constituição Federal/1988.</p>	<p>22.1 Participar do Fórum Permanente previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), no sentido de acompanhar a atualização progressiva do valor do piso salarial para os Municípios que ainda não o atingiram, e, na íntegra, para aqueles que já atingiram o valor do piso salarial nacional para os profissionais da educação que atuam na rede estadual de ensino público;</p> <p>22.2 Revisitar a cada dois anos, no âmbito do Estado e dos Municípios, Planos de Carreira para os Profissionais do Magistério das Redes Públicas de Educação Básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 1.738/2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;</p> <p>22.3 Garantir com a União, a assistência financeira específica da União para implementação de políticas de valorização dos profissionais da educação, em particular o Piso Salarial Nacional Profissional.</p>
META 23	PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS
<p>Fortalecer a carreira dos profissionais da Educação Básica pública, elaborando em colaboração com os Municípios, política de redução progressiva das diferenças remuneratórias observadas entre as categorias de profissionais da educação, nas redes Estadual e Municipais de ensino, tomando como referência a maior remuneração praticada no Estado do Amapá, de modo que a partir de 2020 o menor salário verificado entre cargos similares não seja inferior a 90% do salário de referência.</p>	<p>23.1 Rever o Regimento do Fórum Estadual de Educação (FEE), no sentido de atribuir-lhe a competência de propor medidas a serem implementadas pelo Estado e Municípios, nas respectivas redes de ensino, para a equiparação dos rendimentos dos profissionais da educação, tendo como teto o maior salário de referência praticado no Estado;</p> <p>23.2 Assegurar, com o devido apoio da União, que no prazo de 2 anos da vigência do Plano Estadual de Educação-PEE, todos os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração para os profissionais da Educação Básica tenham como referência, no mínimo, o Piso Salarial Nacional Profissional, definido em Lei Federal, nos termos do Inciso VIII do Art. 206, da Constituição Federal/1988;</p> <p>23.3 Fortalecer a rede pública de Educação Básica do Estado, de modo que até o início do 5º ano de vigência do Plano Estadual de Educação-PEE, no mínimo 90% (noventa por cento) dos profissionais do magistério e, no mínimo 50% (cinquenta por cento) dos profissionais da educação não-docentes, estejam ocupando cargos efetivos, providos por concurso público, e em pleno exercício nas concernentes redes escolares;</p> <p>23.6 Reformular em até dois anos, a partir da aprovação do Plano Estadual de Educação-PEE, a Lei nº 949/2005, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Salários, para corrigir eventuais distorções e adequá-la ao Plano Estadual de Educação-PEE;</p> <p>23.8 Instituir, até 2021, na rede pública estadual, o regime de dedicação exclusiva, de caráter optativo e com remuneração específica, como incentivo aos docentes que estejam no exercício do magistério e que queiram dedicar-se ao ensino em uma única escola, bem como ao desenvolvimento de pesquisas na área da educação.</p>

Fonte: Amapá (2015).

Percebe-se que as metas concernentes à Valorização previstas no Plano Estadual são desdobramentos do PNE-2014-2024. Ambas têm como enfoque a remuneração (equiparação do rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente) e a Carreira dos referidos profissionais (fortalecimento com políticas de redução das diferenças remuneratórias).

No entanto, ainda em 2005 foi sancionada a Lei estadual nº 0949³² para dispor sobre as normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação, reestruturação do Grupo Magistério do Quadro de Pessoal do Governo do Estado do Amapá e organização do Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica do Poder Executivo Estadual. Posteriormente, a normativa passou por diferentes alterações mediante novos instrumentos legais.

Entre as principais modificações da lei têm-se a inclusão de novos cargos na carreira, variações na tabela de vencimentos básicos, instituição de gratificações e bolsas de incentivo a determinados cargos/ funções. Contudo, convém destacar que muitas das conquistas e avanços consubstanciados nos novos dispositivos são decorrentes das lutas e reivindicações da categoria.

Conforme preceituado no Art. 3º (alterado pela Lei nº 2.394/2019-GEA) o objetivo da Carreira dos Profissionais da educação é a profissionalização e valorização dos servidores. Também visa a melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços da educação prestados no estado do Amapá.

Art.3º A carreira dos profissionais da educação básica da Rede Pública Estadual de Ensino objetiva:

- I- **Profissionalização e valorização** do servidor;
- II- A **melhoria do desempenho** e da qualidade dos serviços de educação prestados ao conjunto da população do estado do Amapá;
- III- Fixação de padrões e critérios de **desenvolvimento funcional** para as carreiras que compõem o Quadro de Pessoal dos Profissionais da Educação Básica Pública, de modo a reconhecer a qualificação profissional;
- IV- A implementação de política de pessoal, com vistas a promover o **desempenho profissional**, a motivação, a **qualidade da educação**, a **eficiência**, e a **valorização** do servidor pelo tempo de serviço e
- V- O comprometimento do profissional da Educação Básica Pública (Amapá, 2019, grifo nosso).

³² Publicada no Diário Oficial do Estado nº 3.668 de 23 de dezembro de 2005.

Observa-se, assim, que a centralidade do Plano de Carreira está envolta das seguintes dimensões: profissionalização, valorização, desempenho profissional e qualidade da educação. O ingresso na carreira e o regime de trabalho estão dispostos no Título III da norma. No Art. 24 preceitua-se que “o ingresso na carreira dos profissionais da educação far-se-á mediante concurso público de provas ou de provas e títulos, com posicionamento na classe e padrão inicial da carreira”.

No entanto ao analisar os relatórios de gestão da mantenedora³³ observou-se que a administração tem recorrido constantemente a contratações de vínculos temporários, via contratos administrativos e/ou cargos de confiança (comissionados). No período compreendido entre 2017 a 2021, houve redução do número de servidores estaduais efetivos, e aumento em contratações temporárias, conforme demonstra a tabela 1 na sequência.

Tabela 1 - Quantitativo de servidores da educação efetivos e temporários entre 2017 e 2021

EFETIVOS ESTADUAIS		TEMPORÁRIOS	
2017	2021	2017	2021
10.575	9.136	1.674	1.950

Fonte: Amapá (2017, 2021).

Essas informações apontam para outra problemática que emerge no âmbito da secretaria de educação do Amapá: o comprometimento orçamentário com contratações precárias. Em levantamento apresentado no Relatório de Gestão da SEED 2021, foi indicado que o pagamento de servidores do contrato administrativo, com alocação de recurso da Folha Fundeb³⁴, passou de R\$ 2.049.832,55 (dois milhões e quarenta e nove, oitocentos e trinta e dois mil reais e cinquenta e cinco centavos) em 2019, para R\$ 69.222.680,84 (sessenta e nove milhões, duzentos e vinte e dois mil, seiscentos e oitenta reais e oitenta e quatro centavos) em 2021, conforme detalha a tabela 2 a seguir:

³³ Relatórios de Gestão da SEED referente aos exercícios de 2019 e 2021, e Relatório de gestão da SAGEP/SEED (exercício 2020).

³⁴ Os pagamentos dos servidores da Secretaria de Educação são mantidos por recursos do FUNDEB e pelo Não FUNDEB/Recurso tesouro (Amapá, 2021).

Tabela 2 - Despesa com Pessoal Folha Fundeb e não-Fundeb entre 2019 a 2021

VÍNCULO	FOLHA FUNDEB			FOLHA NÃO FUNDEB		
	2019	2020	2021	2019	2020	2021
	R\$	R\$	R\$	R\$	R\$	R\$
EFETIVO	510.915.987,68	446.042.102,76	649.530.093,88	440.910.099,99	460.948.425,86	344.455.613,73
CONTRATO	R\$	R\$	R\$	R\$	R\$	R\$
ADMIN.	2.049.832,55	39.605.483,93	69.222.680,84	4.426.251,80	1.179.186,41	1.751.089,74
Impacto no período						
Efetivos	R\$ 138.614.106,20 (+ 27 %)			R\$ 96.454.486,26 (- 21%)		
Contratos	R\$ 67.172.848,29 (+ 3.375%)			R\$ 2.675.162,06 (-60%)		

Fonte: Amapá (2021).

Os dados evidenciam relativo descumprimento da legislação no tocante à forma de ingresso na carreira, que constitucionalmente prevê o acesso ao cargo somente via concurso público. Ressalta-se que o concurso público mais recente da educação amapaense ocorreu em 2022³⁵, após 10 anos do último realizado no estado. Também constatou-se que parte considerável de recurso público vem sendo canalizado para pagamento de despesas com contratações temporárias.

Quanto ao regime de trabalho, estabelece-se aos profissionais o regime de 40 horas semanais. As exceções são para os cargos de Professor e de Especialista em educação, os quais podem adotar o regime de 20h e 30h, respectivamente. Também é assegurado aos professores 60% (sessenta por cento) da carga horária para regência de classe e/ou atividade docente, e 40% (quarenta por cento) restante reservado às atividades complementares, como reuniões, reflexões pedagógicas, planejamentos (§ 1º, Art. 18, Cap. III).

A ascensão na carreira tem por base o desenvolvimento profissional, mediante a concessão de progressões funcionais, classificadas em Verticais (Avaliação de Desempenho) e Horizontais (Titulação) que incidem em relativo aumento remuneratório:

Art. 32. O **desenvolvimento do profissional** da educação em sua respectiva carreira, ocorrerá mediante progressão vertical e progressão horizontal, na forma prevista nesta Lei.

§ 1º **Progressão Vertical:** é a evolução do profissional da educação para o padrão de vencimento imediatamente superior, dentro da mesma classe e nível, observados como requisitos:

I – O interstício de 18 (dezoito) meses de efetivo exercício;

II - A **avaliação de desempenho**;

III – não ter ausência injustificada no período;

IV- Não ter sofrido penalidade disciplinar no período.

³⁵ Edital de abertura do concurso nº 01/2022-SEAD/AP. Publicado no Diário Oficial do Estado nº 7726, de 05 de agosto de 2022. Resultado final homologado em 14 de julho de 2023 (Edital nº 020/2023-SEAD/AP). Convocação de aprovados em 13 de novembro de 2023, por meio do Edital nº 033/2023- SEAD.

§ 2º **Progressão Horizontal:** é a evolução do profissional da educação para o nível correspondente a **titulação** apresentada, dentro de sua respectiva classe, mantendo-se o padrão de vencimento do nível anteriormente ocupado pelo servidor, conforme as normas e exigências estabelecidas pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional e Estadual de Educação.
(Amapá, 2019, p.04, grifo nosso).

Salienta-se que conforme disposto no Art. 29 da referida norma (alterada pela Lei nº 2.394/2019-GEA) compete ao Conselho Permanente de Valorização do Profissional da Educação Básica (CPVPEB)³⁶ apreciar assuntos sobre o desenvolvimento dos profissionais da educação na carreira, incluindo as progressões verticais e horizontais. Também é competência do Conselho examinar e emitir parecer conclusivo sobre solicitações de progressão horizontal e gratificações de titulações de interesse dos profissionais da educação.

No entanto, embora o órgão esteja instalado no interior do CVEDUC, percebe-se que sua funcionalidade, assim como, as competências que lhes são imbuídas se concretizam de forma relativamente apartada do objetivo do Centro. Isto porque os assuntos relacionados à carreira e remuneração não estão contemplados como objetivos do Centro, sendo estes voltados exclusivamente para “o atendimento socioemocional e psíquico aos profissionais da educação e estudantes, bem como atividades voltadas a Formação Continuada dos servidores” (Amapá, 2018, p. 04). Esta situação aponta para o sentido limitado de Valorização Profissional promovido pelo Centro.

No Art. 4º (alterado pela Lei nº 2.394/2019-GEA) tem-se o estabelecimento dos princípios que nortearão a Carreira dos profissionais da educação. O quadro 6 na sequência discrimina cada um deles. Dos quatro princípios estabelecidos, merece destaque, em consonância a temática abordada neste estudo, o primeiro: “*Valorização do Profissional da Educação*”.

³⁶ Integra o Sistema Estadual de Ensino (Art. 25, Lei 0949/2005-GEA). Possui composição paritária entre representantes do governo e profissionais da educação, sendo 06 membros do sindicato, 3 representantes da SEED e 3 representantes das SEAD, com mandato de 4 anos.

Quadro 6 - Princípios da Carreira dos Profissionais da educação do Amapá

PRINCÍPIOS	PRESSUPOSTOS
I- Valorização do Profissional da Educação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unicidade do regime jurídico dos servidores; ▪ Manutenção de um sistema permanente de formação continuada acessível a todo servidor, nos termos desta Lei, com vistas ao seu aperfeiçoamento profissional e o seu desenvolvimento na carreira; ▪ Estabelecimento de normas e critérios que considerem, para fins de desenvolvimento na carreira, a formação continuada, a avaliação de desempenho, a titulação e o tempo de serviço; ▪ Remuneração compatível com a complexidade das tarefas atribuídas ao servidor e ao nível de responsabilidade exigida para desempenhar com eficiência as atribuições do cargo que ocupa; ▪ Piso salarial profissional; ▪ Remuneração revisada anualmente; ▪ Promoção da educação visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania; ▪ Liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, dentro dos ideais da democracia.
II- Humanização da educação pública	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Garantia da gestão democrática fundada na existência dos conselhos escolares em todas as unidades de ensino da rede estadual de educação; ▪ Garantia do oferecimento de condições de trabalho adequadas que garantam o exercício do magistério; ▪ Garantia de estabelecimento de critérios de número de alunos por classes, séries e níveis de ensino, respeitando o máximo de 20 (vinte) alunos nas classes de Educação Infantil, 25 (vinte e cinco) nas classes de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, 30 (trinta) nas classes de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e 35 (trinta e cinco) nas classes do Ensino Médio e educação profissional.
III- Observância do plano estadual da educação pública e dos projetos político-pedagógicos das unidades de ensino	
IV- Aplicação dos recursos constitucionais destinados à educação	

Fonte: Amapá (2005, grifo nosso).

Nota-se que o princípio “Valorização do Profissional da Educação” possui dentre seus pressupostos: *Manutenção de um sistema permanente de formação continuada acessível a todo servidor, nos termos desta Lei, com vistas ao seu aperfeiçoamento profissional e o seu desenvolvimento na carreira;* e ainda o *Estabelecimento de normas e critérios que considerem, para fins de desenvolvimento na carreira, a formação continuada, a avaliação de desempenho, a titulação e o tempo de serviço.*

Tais pressupostos podem ser nitidamente identificados em seções específicas da normativa, a saber: **Título IV – Do desenvolvimento na carreira, Capítulo II: Da Progressão Vertical e da Progressão Horizontal (alterado pela Lei nº 2.394 /2019-GEA); Título VI – Dos direitos e Deveres Especiais dos Profissionais; Título VII – Do Programa de Bolsas de Estudos para Pós-Graduação e, ainda, Título VIII – Da Formação Continuada.**

No que concerne às disposições do Título VI (Inc. II, Art. 39) é assegurada “efetiva qualificação permanente, garantida pelo Estado, mediante cursos, estágios, aperfeiçoamento, especialização e atualização técnico-pedagógica sem prejuízo da sua remuneração”. De igual modo, o inciso IX preconiza aos servidores a “garantia de compatibilidade de horário quando em processo de formação e/ou capacitação”.

Quanto ao Título VII: *Programa de Bolsas de Estudos para Pós-Graduação*, o Art. 56 dispõe: “As bolsas de estudo para especialização serão concedidas apenas no âmbito do Estado do Amapá, e **somente para os casos em que o curso seja realizado noutra localidade, que não a de exercício do servidor**”. Salienta-se que de acordo com o § 4º, Inc. VIII do Art. 93 da Lei nº. 0066/1993 (Regimento dos servidores públicos do estado do Amapá): “A licença prevista no inciso VIII deste artigo será concedida mediante necessidade da administração, obedecidos aos critérios de área de atuação e antiguidade”.

Nesse sentido, é relevante destacar o que assinala o documento final da CONAE 2014:

A valorização profissional e, sobretudo, a política de formação inicial e continuada deve se efetivar a partir de uma concepção político-pedagógica ampla, que assegure a articulação teoria e prática, a pesquisa e a extensão, devendo garantir, ainda, ao profissional o **afastamento de suas atividades para formação, sem prejuízo de seus vencimentos e da carreira**, em instituições que possuam reconhecimento no MEC e que sejam comprometidas com a educação de qualidade (Brasil, p. 88, grifo nosso).

Contudo, observa-se empiricamente que por tratar-se de atos e deliberações discricionárias da Administração, o indeferimento de solicitações de Licenças para estudos e aperfeiçoamento em nível de Pós-graduação têm sido recorrentes no âmbito da SEED. Na análise dos Relatórios de Gestão da SEED³⁷, identificou-se um número ínfimo de servidores afastados temporariamente por Licenças para estudos e aperfeiçoamento: 4 (quatro) em 2019, 2 (dois) em 2020 e nenhum registro em 2021.

Preliminarmente, aponta-se para a própria redação do texto da lei frisar a impossibilidade de concessão de bolsas para aqueles servidores que estudam na mesma localidade em que atuam profissionalmente (Art. 56). Além disso, o fato de a legislação garantir o afastamento dos profissionais sem prejuízo à remuneração contribui para o desinteresse da Administração em incentivar e/ou conceder tal licença. Isto porque em tal direito se aplica o Princípio da discricionariedade administrativa. Em grande medida, as justificativas da SEED

³⁷ Relatórios de Gestão da SEED referente aos exercícios de 2019 e 2021, e Relatório de gestão da SAGEP/SEED (exercício 2020).

esbarram na carência a ser deixada no local de trabalho, uma vez que alegam não haver profissionais suficientes para serem alocados como substitutos.

Nesse cenário controverso, os posicionamentos do Representante Institucional A e do Profissional D demonstram aceções divergentes sobre a importância da realização de formação continuada por meio de Pós - Graduação *Stricto Sensu* para a categoria da educação:

[...] a gente tem dois pontos importantes aí, quando a gente fala da formação continuada. **O primeiro é da formação pela qualificação do teu trabalho** né “Ah, eu sou pedagogo, vou fazer um curso de gestão educacional, é importante pra mim.... Ah, eu sou pedagogo vou fazer um curso de coordenação pedagógica com ênfase em gestão estratégica” e assim tu vai né, **são cursos que vão somar na tua carreira, que hoje em dia tá contemplada na...na política, cursos de carga horária extensa que...que vão...vão somar no teu currículo, no teu conhecimento** e aí é muito bacana pro teu trabalho. **Mas tem a parte da formação continuada que é a parte que vai ter impacto diretamente no financeiro do servidor, que regra é o que ele mais procura né, porque o servidor hoje em dia faz uma graduação, uma especialização, mestrado e doutorado, ele dá entrada na... no CPVPEB, ele tem a sua progressão né, que tem um impacto financeiro.** Então assim, eu acho que...tem importância as duas, mas que de alguma maneira, mesmo que esteja organizada, normatizada a política de formação continuada sempre vai ter uma que vai tomar mais nossa atenção né, sempre vai ter uma que vai ter mais, eh...eh importância para o servidor do que a outra né, por exemplo, eu ouvia muito colega falar assim mesmo pra gente na...na época “Ah não, **vou fazer uma especialização quando me aposentar vou aumentar meu salário**”, principalmente...principalmente as pessoas mais antigas assim os federais mesmo “não, **vou fazer um...vou fazer aqui um mestrado aqui rapidão que eu vou me aposentar, vai aumentar meu dinheiro e tal, vou...**”, assim, cada um vê de uma maneira assim né, o que eu acho importante é ser ofertado (Representante Institucional D, 2023, grifo nosso)

[...] **o que a gente percebe é que não tem um empenho eh... do órgão estatal, da mantenedora em incentivar aquele profissional para que ele tenha essa formação continuada né, em termos de especialização, seguir até mesmo a carreira de mestrado, doutorado, PhD, livre docência.** Um exemplo claro é que a gente sendo aprovado em outro estado, para a gente conseguir uma licença de estudo é 90% de chance de isso não acontecer né. Então o professor, o profissional da educação, ele esbarra nessa... nessa barreira né, de ter essa formação continuada e para ele ter, **para ele conseguir se capacitar, ele tem que tirar do próprio bolso** né, a maioria das vezes ele tem que fazer isso porque infelizmente se depender né da esfera estadual, no qual nós somos regidos, infelizmente o professor, ele vai ficar estagnado (Profissional D, 2023, grifo nosso).

Nota-se que a fala do Representante Institucional A vincula a realização dos cursos de Pós-Graduação à questão estritamente financeira. Isto significa que para este sujeito os profissionais da educação têm recorrido aos cursos *strictu sensu* como subterfúgio para aumentar sua remuneração. Ademais, o Representante também faz distinção entre os cursos que irão somar para a carreira e conhecimento e os cursos que vão “*ter impacto diretamente no financeiro do servidor*” (Especialização, mestrado, doutorado) como se os últimos não tivessem outra importância senão a financeira.

Contrariamente, o Profissional D relacionou a formação continuada (mestrado, doutorado, PhD, livre docência) à possibilidade de qualificação, além de mencionar o dispêndio financeiro que os profissionais têm para custearem seus próprios estudos. Também evidenciou seu descontentamento sobre a falta de incentivo e apoio da mantenedora no que tange às barreiras impostas na concessão de licenças para aperfeiçoamento.

Sobre o descontentamento indicado pelo Profissional D, as produções de Jacomini e Pena (2016) já haviam alertado quanto ao fato de muitas Secretarias de Educação recorrerem a diferentes condicionantes para indeferirem os pedidos dos profissionais para cursarem pós-graduação *stricto sensu*. Isto enseja em um demasiado desgaste para os profissionais, posto que se atribui aos próprios a responsabilidade de prosseguir os estudos sem afastamento laboral.

Este quadro adverso para os profissionais da educação aponta para a necessidade de mais estudos e/ou aprofundamento sobre a problemática em âmbito local. Também sinaliza para a importância de uma maior mobilização da classe trabalhadora da educação amapaense em prol da efetivação de tais direitos.

De forma sintética, a análise da normativa aqui evidenciada permitiu inferir que apesar de a legislação estadual assegurar variadas garantias aos profissionais da educação (piso salarial, carreira, jornada de trabalho, desenvolvimento profissional, licenças), na prática muitos desses direitos são desconsiderados ou mesmo negados.

Depreendeu-se, ainda, que a regulação da carreira mediante concessões de progressões (vertical/horizontal) valoriza componentes técnicos e potencializa a busca individualizada por atualização e qualificação profissional, configurando o processo de (des) valorização dos profissionais da educação sinalizado por diversos autores (Diniz-Pereira, 2021; Ens *et al.*, 2019; Hypolito, 2011; Pereira, 2022, Viegas, 2019).

Além disso, conforme anunciado na seção introdutória, embora a remuneração e o piso salarial sejam considerados como pressupostos do Princípio da Valorização no PCCS nota-se que a feição predominante é de uma Valorização limitada e interesseira. Isto porque o desenvolvimento da Carreira é, em grande medida, associado à Formação Continuada (aperfeiçoamento, desenvolvimento e qualificação) no intuito de corresponder às demandas sociais imediatas e mercadológicas em detrimento de uma formação humana e emancipatória.

É sob esse prisma que a SEED vem fomentando gradualmente ações que conjugam aspectos da Valorização ao Desenvolvimento Profissional³⁸. Na visão da mantenedora a *“Política de Valorização dos profissionais da Educação deve estar conjugada com Políticas de Formação Inicial e Continuada, visando o atendimento das demandas profissionais por aperfeiçoamento para o trabalho, em consonância com as políticas de governo”* (Amapá, s/a, fl. 02, grifo nosso). Por esse motivo, o capítulo 2 irá concentrar o debate na Formação Continuada dos profissionais da educação como dimensão da Política de Valorização educacional.

³⁸ Este entendimento também foi nitidamente identificado nas falas dos Representantes Institucionais entrevistados nesta pesquisa, as quais estão descritas em seção específica do capítulo 3 intitulada “O que revelam os discursos dos sujeitos”?

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO DIMENSÃO DA POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Este capítulo objetivou discutir a configuração da Formação Continuada como dimensão da Política de Valorização dos profissionais da educação. O debate teórico foi fundamentado em autores que dão centralidade ao assunto em suas pesquisas, tais como: Evangelista e Decker (2019); Freitas (2018), Gatti *et al.* (2011); Laval (2018), Maués (2011); Martins (2016); Santos (2023); e Shiroma (2018).

Inicialmente buscou-se contextualizar e caracterizar a Formação Continuada como dimensão da Política de Valorização dos profissionais da educação, destacando as repercussões e influências dos OIs na formulação de tais políticas. Após, abordou-se o Movimento Todos Pela Educação (TPE) a fim de evidenciar as ingerências do empresariado brasileiro nas políticas educacionais, especialmente as relacionadas à formação dos profissionais da educação. Por fim, analisou-se a Política de Formação Continuada do Amapá, instituída por meio da Portaria nº 118/2022-SEED. Em síntese, o capítulo buscou demonstrar como a Formação Continuada tem sido estrategicamente utilizada nas políticas de valorização profissional para corresponder aos anseios e interesses privados em âmbito internacional, nacional e local.

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA INTER-RELAÇÃO COM A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A Formação Continuada vem ao longo do tempo ganhando destaque considerável nas discussões e estudos voltados às políticas educacionais, nacional e internacionalmente. Na concepção de Gatti *et al.* (2011) em âmbito internacional tais pesquisas são geralmente expressadas em eventos e publicações cujas reflexões, especialmente as oriundas de países latino-americanos e europeus, convergem para as mesmas adversidades vivenciadas no Brasil. Dentre os principais problemas apontados se destacam a ausência de participação dos profissionais da educação na formulação das políticas implementadas, a falta de estrutura para a manutenção das formações inicial e continuada, e a caracterização de formações desconexas das necessidades práticas e contextuais.

Estas problemáticas também foram apontadas pelos profissionais da educação entrevistados nesta pesquisa. De acordo com os sujeitos denominados C e F a formação

continuada no estado do Amapá tem sido institucionalizada de forma verticalizada e alheia às reais necessidades educacionais:

[...] a gente que está na escola, a gente sabe bem a realidade das escolas, e às vezes quem tá lá tão [sic] um pouco distante dessa realidade, quando eles não estão dentro da escola, não fazem visita, não participam de projetos, no andamento das escolas. Eu sei que são muitas escolas, mas a gente sente essa necessidade e acaba que às vezes o curso, alguns eles são meio que longe da nossa realidade (Profissional C, 2023).

[...] a formação continuada ela não pode acontecer eh da forma como a gente tem visto. A SEED pensa a formação e leva para as escolas, não é? Leva para os professores e aí, na maioria das vezes, essa formação não reflete a necessidade do professor [...] a formação continuada tem que partir do particular para o geral, então é preciso que o professor seja consultado (Profissional F, 2023).

Argumento semelhante também foi identificado no posicionamento de um dos Representantes Institucionais entrevistados ao reconhecer algumas falhas na gestão educacional da SEED:

[...] eu acho também que a SEED enquanto mantenedora, ela precisa ouvir mais também o servidor, porque às vezes a mantenedora se organiza pra ofertar algum tipo de serviço, algum tipo de, entre parênteses assim, algum benefício pro servidor da educação, mas às vezes eles não ouvem o servidor, então eu não posso só chegar e ofertar, oferecer algo pro servidor, sem saber qual a real necessidade dele, entendeu (Representante Institucional A, 2023).

Além dessas adversidades enfrentadas em nível local, no que tange ao âmbito nacional, as repercussões são apontadas em estudos realizados por Evangelista e Decker (2019) e por Laval (2018) sob a lógica do Capital Humano. Esse ideário se concretiza por meio da exigência de competências para a força de trabalho e em padrões de qualidade estabelecidos pelos OIs. De acordo com Silva Junior e Abreu (2022):

É nessa lógica que os OIs passam a se configurar ainda, como verdadeiros aparelhos privados de hegemonia a serviço único e exclusivamente dos poderosos grupos econômicos mundiais, que veem, no setor educacional, não só oportunidades de lucro, como também o cenário para assentar seus objetivos de consolidação do modo de produção capitalista e a formação de quadros com um capital humano a serviço da lógica neoliberal presente na idearia da educação 2030 (Silva Junior; Abreu, 2022, p. 86).

Este cenário contribui para a intensificação de mecanismos de controle e regulação do trabalho dos profissionais da educação. Implica também em um processo maior de precarização do trabalho em que os profissionais, principalmente os professores, assumem a auto-responsabilização e culpabilização pelos resultados insatisfatórios (Laval, 2018). Outra

responsabilidade que recai aos mesmos é a incansável busca pela qualidade educacional almejada socialmente.

Nessa direção, é importante destacar que tanto o Banco Mundial, como a OCDE e a UNESCO possuem forte interesse na formação dos profissionais da educação. Esta é considerada um campo estratégico para atingir os objetivos de cada Organismo, sobretudo ao possibilitar o desenvolvimento de uma educação neoliberal e gerencialista (Silva Junior; Abreu, 2022). Neste novo arranjo, busca-se inserir e envolver os professores na condução das reformas educacionais, tornando-os sujeitos potenciais na disseminação dos ideários privatistas. Entretanto, conforme indica Santos (2023, p. 97-8) cada OI possui a sua estratégia e um foco específico de atuação:

Cumpre destacar que na mundialização da educação existem orientações específicas de cada intelectual orgânico coletivo, muitas vezes, com tendências para determinado eixo, de acordo com o projeto almejado por cada agência multilateral. Ao mesmo tempo, em busca de um consenso, a burguesia internacional unificou pautas comuns acerca da formação continuada [...].

Nas orientações consignadas pelo BM percebe-se que o foco da formação é a constituição de um professor excelente; para a OCDE um professor eficaz; e a UNESCO defende um professor de qualidade para que se tenha uma educação também de qualidade (Maués, Costa, 2020). Além disso, de acordo com Shiroma (2018) a maior parte das proposições recomendadas pelo BM aponta que tanto a Formação Inicial quanto a Continuada dependem essencialmente de profissionais preparados e treinados, e atribuem a falta de qualidade da educação à “ineficiência” dos professores. Nesta acepção, Santos (2023) assinala:

Para o Banco Mundial (2018), os professores têm uma má formação inicial, portanto, necessitariam passar pelo processo de **desenvolvimento profissional contínuo**, mesmo quando já estão atuando em suas aulas. Desse modo, **a formação continuada cimentada na ideologia do alívio da pobreza vincularia a função social da escola ao sistema de produção capitalista**. Assim, nas aulas, o docente, como intelectual estratégico na difusão da nova pedagogia da hegemonia (Neves, 2013), faria com que os filhos da classe trabalhadora se apropriassem de saberes próprios da lógica de mercado (Santos, 2023, p. 100, grifo nosso).

Os discursos de desqualificação da formação e da atuação desses profissionais reverberam na intensificação dos mecanismos de reconversão do trabalho docente e, conseqüentemente, em sua desvalorização. Despolitiza-se e responsabiliza-se o profissional pelas mazelas educacionais, “uma política sistêmica, articulada nacional e internacionalmente que procura estreitar a formação e a atuação do professor, reduzindo a docência a um ‘que fazer’

esvaziado de conhecimentos científicos [...]” (Shiroma *et al.*, 2017, p. 43). Para Moreto (2020, p. 17):

A responsabilização do professor, bem como o discurso do seu fracasso, resultados de uma formação inadequada aos padrões da globalização, é a tônica. Nos últimos tempos, após a reforma do Estado, retirou-se dos governos a responsabilidade pelas políticas e ela foi colocada como do professorado. Retirou-se, por conseguinte, a parcela de responsabilização dos órgãos centrais, dos organismos internacionais que financiam o padrão de um tipo de educação, a propalada pelo Banco Mundial, em que o capital humano é o mais importante insumo.

Sob essa lógica, o quadro 7 sintetiza as principais recomendações dos OIs que vêm influenciando as formulações de políticas de formação dos profissionais da educação contemporaneamente:

Quadro 7 – Principais recomendações dos OIs para as Políticas de Formação dos profissionais da educação

BANCO MUNDIAL	OCDE	UNESCO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Aumento dos padrões para ingresso na formação de professores;</i> ▪ <i>Aumento da qualidade das escolas de formação de professores;</i> ▪ Aumento dos padrões para a contratação de novos professores; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Melhorar seu status de maneira geral e sua posição competitiva no mercado de trabalho; ▪ Salários mais competitivos; ▪ Promover flexibilidade nas condições de emprego; ▪ Expansão da oferta de professores potências; ▪ Implantar mecanismos de remuneração mais flexíveis; ▪ Melhorar condições de ingresso de novos professores; ▪ Implantação de processos seletivos mais rigorosos para países onde há excedente de professores. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elevar las exigencias en los procesos de selección para el ingreso a la formación inicial docente; ▪ <i>Promover políticas destinadas a mejorar la calidad de los formadores de docentes;</i> ▪ Preparar a los docentes para insertarse en contextos sociales diversos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indução: <i>apoio ao desenvolvimento dos professores durante os primeiros cinco anos mais críticos de magistério;</i> ▪ Avaliação: sistemas para a avaliação regular dos pontos fortes e fracos de cada professor; ▪ Desenvolvimento profissional: <i>treinamento eficaz para corrigir os pontos fracos identificados dos professores e alavancar as competências dos atores de melhor desempenho;</i> ▪ Gestão: adequar as atribuições dos professores às necessidades das escolas e dos alunos e criar escolas eficazes por meio de práticas compartilhadas e interação profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolvimento do perfil docente; ▪ <i>Oferta de incentivos e recursos para o desenvolvimento profissional continuado;</i> ▪ <i>Tornar a educação inicial de professores mais flexível;</i> ▪ Aprimorar a seleção para educação de professores; ▪ <i>Ênfase na educação inicial de professores – a prática reflexiva e a pesquisa sobre o trabalho;</i> ▪ Credenciamento de programas de educação de professores; ▪ Certificação de novos professores; ▪ <i>Integração do desenvolvimento profissional ao longo da carreira</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Levar em conta os resultados das avaliações de desempenho dos professores, sejam eles nacionais e padronizados ou realizados no nível de cada escola, a fim de identificar as necessidades prioritárias dos educadores em seus contextos escolares específicos; ▪ Foco na conexão das ações de treinamento com as práticas de trabalho em sala de aula; ▪ <i>Associar a educação continuada aos incentivos à progressão na carreira com base na qualidade do trabalho profissional.</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recompensas profissionais, incluindo satisfação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistema de avaliação e recompensa a professores eficazes; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Melhorar as perspectivas de carreira dos professores

intrínseca, reconhecimento e prestígio, crescimento profissional, domínio intelectual e boas condições de trabalho; <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pressão por responsabilidade; ▪ Incentivos financeiros. 	<i>Programas de apoio aos professores iniciantes;</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Maior flexibilidade e diversificação à carreira docente; ▪ Capacitação, seleção e avaliação para líderes escolares; ▪ Promoção de melhores condições de trabalho; ▪ Programas de condições de trabalho mais flexíveis. 	(remunerações, condições de trabalho e status profissional); <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gerar uma estrutura adequada de remuneração e incentivo; ▪ <i>Estabelecer, como parte da carreira, um período de acompanhamento ou indução para professores iniciantes;</i> ▪ <i>Articular a formação contínua com a política salarial dos professores.</i>
--	---	--

Fonte: Silva Junior e Abreu (2022, p. 82). Síntese das recomendações dos OIs para as políticas de formação de professores.

Em detida análise, é possível observar várias similaridades nas recomendações propostas. Dentre os aspectos mais focalizados pelos três Organismos se destacam: Flexibilizações na carreira e salários; Implantação de sistemas de avaliação de desempenho; Incentivos à adoção de recompensas profissionais; Regulação e vinculação da formação continuada à progressão da carreira e remuneração.

No que concerne às proposições que conjugam a Formação Continuada às Políticas de Valorização, a OCDE recomenda a “*Integração do desenvolvimento profissional ao longo da carreira*”. A UNESCO propõe “*associar a educação continuada aos incentivos à progressão na carreira com base na qualidade do trabalho profissional*” e, ainda, “*Articular a formação contínua com a política salarial dos professores*”. Percebe-se que estas recomendações intencionam de forma velada impor aos profissionais sua participação nas formações ofertadas para, assim, obterem elevação na carreira e aumento remuneratório.

Logo, na lógica desses Organismos, a evolução da carreira e a ascensão salarial devem estar atreladas ao desenvolvimento e qualificação do profissional. Tais prescrições internacionais se fizeram notar com mais intensidade nas Políticas de Valorização após as reformas educacionais empreendidas nacionalmente. As normativas contemporâneas, influenciadas por um discurso mais humanizado, porém contraditório, passaram a tratar a Formação como elemento basilar à valorização dos profissionais da educação (Ens *et al.*, 2019).

Assim sendo, com a propagação de retóricas que desqualificam e descredibilizam a formação inicial, principalmente a de professores, criou-se um ambiente favorável à promoção da formação continuada nos moldes estabelecidos internacionalmente. Um “*treinamento eficaz para corrigir os pontos fracos identificados dos professores*” para então proporcionar um novo

perfil que “*alavanque as competências dos atores de melhor desempenho*”, conforme é proposto pelo BM.

De acordo com Evangelista e Decker (2019), no conjunto das intencionalidades e articulações dos diferentes OIs há um projeto educacional de viés economicista. Este retoma o enfoque tecnicista da educação, que a concebe como instrumento para acúmulo e concentração de capital. Na acepção de Freitas (2018) há um processo de reformulação do tecnicismo, que se introduz na educação pública por meio da privatização e do discurso da meritocracia. Outra forma de inserção do neotecnicismo – denominação atribuída pelo autor – é a utilização de novas bases tecnológicas, as quais redefinem o trabalho do professor e dos alunos.

Nesta direção, há consenso entre variados autores (Evangelista e Decker, 2019; Laval, 2018; Freitas, 2018; Shiroma, 2018) em afirmar que as formações dos profissionais da educação vêm apoiando-se na excelência de resultados e no desenvolvimento especializado e flexível, responsabilizando-os pelo (não) alcance da qualidade educacional. Em consequência, a educação tem seu papel social ressignificado e passa a voltar-se à constituição de capital humano. Na concepção de Freitas (2018) e Apple (2008):

Essa desqualificação, tanto na formação quanto no exercício profissional, é acompanhada pela desvalorização profissional que é apresentada ao magistério pelo seu contrário, ou seja, como se fosse valorização. A lógica novamente está no mercado [...] A reforma empresarial da educação concebe o magistério da mesma forma que concebe a escola, inserido em um livre mercado competitivo [...] (Freitas, 2018, p. 109, grifo nosso).

Nossas instituições educacionais são vistas como fracassos completos. Índices elevados de desistência, declínio da “alfabetização funcional”, queda no padrão de qualidade e na disciplina, dificuldade de transmitir o “verdadeiro saber” e de profissionalizar os alunos, notas baixas nas provas padronizadas etc. — todas essas são acusações feitas contra as escolas. E todas elas, dizem-nos, levaram ao declínio da produtividade econômica, ao desemprego, à pobreza, à falta de competitividade internacional e assim por diante. Retornem a uma “cultura comum”, tornem as escolas mais eficientes, mais receptivas ao setor privado. Façam isso que nossos problemas serão resolvidos (Apple, 2002, p. 41).

Segundo os autores, a ideia propalada é de que a educação enquanto direito fundamental, transformada em serviço, conseguiria resolver os problemas estruturais que permeiam a sociedade. Nesta mesma vertente, Ens *et al.* (2019) também apontaram que as políticas educacionais afinadas aos interesses empresariais trazem em seu bojo a solução de problemas sociais que são diagnosticados, porém mantêm como incógnitas suas verdadeiras origens. Neste sentido, Ségala (2018, p. 44) alerta:

A responsabilização da educação, como salvadora e remediadora para as desigualdades sociais, coloca-nos questões importantes para a análise. Procura-se uma solução para os problemas sociais dentro da dinâmica imposta pelo sistema capitalista, via educação. Portanto, torna-se importante pensar a proposta de Educação para todos como parte de um contexto complexo de contradições colocadas por uma crise estrutural do capital e da ofensiva das classes dominantes nacionais e internacionais.

Mészáros (2008) afirma que as mudanças advindas de reformas estatais focalizam apenas as correções superficiais da ordem socioeconômica existente, posto que as determinações estruturais fundamentais da sociedade permanecem inalteradas. Assim, é de interesse da classe dominante burguesa que as reformas educacionais apenas reduzam os efeitos negativos do modo de reprodução capitalista, e não eliminem os seus efeitos causais antagônicos enraizados socialmente (Mészáros, 2008).

De forma sintética, as instituições de ensino vêm se transformando em espaços significativos para a propagação da lógica privatista. Esta se expressa notadamente em sistemas de avaliações, políticas de incentivos, bonificações e/ou recompensas remuneratórias. Essas medidas são usualmente adotadas como Políticas de Valorização, que por sua essência individualista e meritocrática se materializam em seu sentido inverso, na desvalorização dos profissionais da educação.

Percebe-se que o modelo de Formação Continuada recomendada e propagada pelos OIs tem sido a alternativa utilizada pelos estados para promover ações de valorização aos profissionais da educação. Entretanto, no cerne dessas políticas há um projeto educacional hegemônico e neoliberal, que responsabiliza o profissional e instiga movimentos de disputa e desarticulação entre a categoria. Também intensifica o processo de privatização do ensino público (Freitas, 2018) em diferentes contornos e estratégias.

No Brasil, a incidência do empresariado nas discussões e deliberações da educação pública é notada em distintas variações. Entre estas se insere o TPE, cuja atuação foi analisada na sequência. Ver-se-á que no projeto educacional desta organização há a difusão de um modelo de formação continuada assentada em ideários privatistas que pretende adequar os profissionais da educação a um novo perfil recomendado mundialmente.

2.2 INGERÊNCIAS PRIVATISTAS DO TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE): ESTRATÉGIAS PARA A (CON) FORMAÇÃO CONTINUADA³⁹ DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

O TPE é a materialização da desigualdade histórica produzida com o apoio do empresariado brasileiro que sempre entendeu que a educação é gasto e não investimento [...] Por razões muito simples o TPE não chegará aos objetivos pretendidos: a incapacidade de a iniciativa privada atuar no campo da desigualdade, uma vez que a mesma é responsável pela produção das desigualdades [...] O empresariado utilizará as verbas do Estado para a sua própria reprodução no mercado educacional, pois não existe benevolência em assuntos do capital (Ségala, 2018, p. 77, grifo nosso).

Compreende-se que na história das sociedades, o processo educacional se desenvolve em um movimento contraditório e dinâmico, influenciado por interesses antagônicos. Assim, considera-se que ao longo do tempo a classe dominante burguesa tem obtido cada vez mais espaço nas discussões e formulações das políticas educacionais mundialmente. Esse envolvimento e articulação do setor privado⁴⁰ na área educacional podem ser identificados no Brasil por meio do Movimento⁴¹ Todos Pela Educação (TPE).

Concebido como uma organização social sem fins lucrativos e instituído pela coligação entre grandes empresários brasileiros, o TPE tem como foco o direcionamento das políticas educacionais visando a “melhoria da qualidade da educação básica”. Na página oficial da instituição, o Movimento se autointitula como uma organização “independente, plural e decisiva”, cujo objetivo é “mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil” (TPE, 2023). Desde 2018 se identifica também como “organização suprapartidária (acima de qualquer partido), diferentemente de quando foi criada como apartidária (sem vínculos com partidos)” (Santos, 2023, p. 202).

³⁹ A expressão é empregada por Santos (2023) e Ségala (2018) na perspectiva de evidenciar o novo sentido atribuído à Formação Continuada dos profissionais da educação, sobretudo de professores. Depreende-se que, de forma similar ao processo de reconversão docente, as novas configurações da Formação Continuada visam forjar e adequar os profissionais da educação aos parâmetros estabelecidos pelos OIs e, tal como sugere o próprio termo, conformados com as mudanças advindas das reformas educacionais e às novas exigências que lhes são imputadas.

⁴⁰ O termo não abarca o empresariado em sua totalidade, pois de acordo com Santos (2023, p. 167) “Os empresários podem se articular em torno de um projeto de hegemonia de acordo com os interesses da classe ou fração de classe à qual se vinculam, no caso, a classe dirigente/dominante”. Na acepção da autora, “nem todos os empresários têm a capacidade de organizar a sociedade e o aparelho estatal em prol da ampliação de sua classe, existindo um distanciamento entre ter a capacidade organizativa e exercer a direção intelectual” (ibidem, 2023, p. 168).

⁴¹ Conforme Santos (2023, p. 198) referenciada em Geraldo (2016) a palavra “Movimento” foi estrategicamente utilizada pelo TPE para ocultar a sua origem, posto que o “termo é utilizado historicamente para retratar os movimentos oriundos da classe trabalhadora”.

Trata-se, portanto, de uma articulação, mobilização e aliança de frações da classe dominante burguesa em prol de um projeto hegemônico para toda a educação pública brasileira (Martins, 2016):

[...] os representantes de frações da burguesia nacional não podem ser vistos apenas como empresários desprovidos de interesses de classe. Antes disso, são sujeitos influentes, com capacidade de mobilizar lideranças e redes de parceiros de diversos tipos. **Esses intelectuais têm atuado na construção de um consenso, favorável à defesa de uma proposta educacional de acordo com a concepção de mundo que defendem** [...] Tais sujeitos, em seu conjunto, buscam agir como classe dirigente, organizando e conferindo um direcionamento moral e intelectual à educação pública nacional (Martins, 2016, p. 27, grifo nosso).

Segundo Martins (2016), o protagonismo empresarial nas políticas públicas brasileiras, bem como o surgimento de organizações como o TPE não são considerados fenômenos recentes e isolados no país. Mesmo antes da institucionalização do TPE, o segmento empresarial e entidades corporativas próximas e alinhadas aos OIs já atuavam no campo educacional, ainda que de forma desarticulada e pontual. De acordo com a autora, o papel invasivo de corporações privadas no âmbito das políticas educacionais já vem sendo percebido há algum tempo no mundo inteiro:

Foi nesse contexto que, nos últimos anos, surgiram no Brasil, bem como em outros países da América Latina, organizações ainda pouco estudadas. Tais organizações são fomentadas por grupos empresariais e lideranças da sociedade, atuam em rede, e, a partir do estabelecimento de alianças com o poder público, buscam incidir nas políticas públicas voltadas à área da educação em seus países de origem (Martins, 2016, p. 12).

Nos Estados Unidos, os grupos que promovem ações semelhantes do TPE têm sido chamados de *corporate reforms* - termo que reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana (ibidem, 2016, p.13).

Nesse contexto, alguns empresários brasileiros com histórico de atuação no âmbito da educação pública promoveram a criação do Movimento TPE no intuito de firmarem um Pacto Nacional pela Educação (Martins, 2016). Posteriormente, o Movimento contou com a adesão de outros integrantes de áreas e segmentos diversos, como jornalistas, economistas, políticos, inclusive do governo brasileiro⁴². Houve, portanto, o “fortalecimento de uma proposta de

⁴² Um dos maiores exemplos é a figura do então Ministro da Educação Fernando Haddad da gestão do governo Lula da Silva (2005-2012). Além de sócio-fundador do TPE, Fernando Hadad legitimou os ideários e ações do Movimento através da instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que em alusão ao TPE recebeu a denominação de “Compromisso Todos Pela Educação” (Ségala, 2018).

atuação nacional que conjuga o empresariado, o Estado, e a sociedade civil através de um ‘pacto’ para a reorganização do conjunto do sistema educativo público” (Martins, 2016, p. 26).

Todo esse processo de criação do TPE ocorreu de forma bem planejada e intencionada com a construção de propostas consensuais entre os segmentos (Martins, 2016). Isto porque para alcançar seus objetivos, o TPE vem atuando massivamente na construção de alianças e consensos sobre uma educação para todos. Para tanto o empresariado se apropria das reivindicações e bandeiras de lutas dos movimentos da categoria educacional e ressignifica seus conteúdos (Bernardi, Uczak, Rossi, 2018), visando forjar um modelo de ensino padronizado mercadologicamente e de gestão gerencial.

Nessa mesma linha de pensamento Martins (2016) também argumenta que o TPE vem ressignificando o sentido da expressão “*qualidade da educação*”, utilizada há décadas pelos movimentos de luta dos trabalhadores da educação. De acordo com a autora (2016, p.51): “[...] o TPE dissemina uma ideia de qualidade da educação num sentido pragmático, em que os investimentos em educação devem ser aliados aos resultados dos desempenhos dos estudantes, medidos por meio de exames nacionais de larga escala”.

Assim sendo, a questão da qualidade educacional tem sido, portanto, o foco e a bandeira de luta do TPE. Mas, que concepção de qualidade educacional é propagada pela Organização? Qual seria de fato seu interesse com a formação dos profissionais da educação e o ensino público? Para responder estas indagações é fundamental analisar criticamente e de forma integral seus posicionamentos.

Percebe-se que o modelo de qualidade educacional propagado pelo TPE baseia-se na aferição da aprendizagem/desempenho dos alunos, mensurados por meio da aplicação de testes padronizados. Os resultados têm como referências metas e indicadores internacionais. Logo, se tais resultados não correspondem aos índices estabelecidos mundialmente, a Organização compreende que há problemas com a qualidade educacional. Esta concepção desconsidera elementos estruturais subjacentes ao modelo socioeconômico vigente, o qual é alicerçado em um sistema predatório determinante das desigualdades sociais e, conseqüentemente, educacionais.

Na versão 2022 do documento elaborado pelo TPE, intitulado “*Educação Já - Contribuições para a construção de uma agenda sistêmica na educação brasileira*”⁴³ é possível observar que as propostas configuram um projeto político hegemônico organizado para todos os sistemas de ensino do país. O quadro 8 na sequência resume as medidas recomendadas aos governos nacional e estaduais, para a instituição de políticas públicas que contemplem professores, gestão escolar e práticas pedagógicas. Estas são consideradas pelo Movimento como essenciais para uma educação de qualidade.

⁴³ Versão 2 de abril de 2022. Disponível no endereço eletrônico: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/educacaoja2022-abril02-todospelaeducacao.pdf>

Quadro 8 – Propostas de Políticas do TPE para docentes e gestão escolar e pedagógica

EIXO: Fatores escolares essenciais	Recomendações para o Governo Federal	Recomendações para o Governo Estadual
Professores: Valorização e fortalecimento da profissão docente	Criar programa nacional de atratividade da profissão docente; Reestruturar a oferta da formação inicial de professores no país; Instituir iniciativas de promoção, indução e apoio às políticas das Secretarias de Educação que visam ao fortalecimento da profissão docente.	Realizar um amplo diagnóstico e planejamento do quadro de professores; Estabelecer um plano de carreira atrativo e sustentável; Garantir uma rotina e condições de trabalho docente que favoreçam uma atuação pedagógica de qualidade; Fortalecer a política de formação continuada , de forma atrelada ao desenvolvimento profissional na carreira; Para futuros professores da rede, qualificar os processos de seleção e estágio probatório; Criar programas de atração e de inserção qualificada à profissão docente.
Gestão escolar: Avanços na profissionalização e no apoio à Gestão Escolar	Instituir a Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar e disseminá-la para as Secretarias de Educação; Implementar estratégias de melhoria da qualidade dos cursos de gestão escolar no Ensino Superior; Instituir, no Ministério da Educação, iniciativas de apoio às políticas de gestão escolar das Secretarias de Educação.	Definir as competências e as atribuições esperadas dos gestores escolares; Aprimorar os processos de seleção, formação pré-serviço e alocação dos gestores nas unidades escolares; Ofertar formações buscando o desenvolvimento profissional contínuo dos gestores escolares; Garantir as devidas condições para o exercício da gestão nas escolas; Fortalecer a relação e a ação conjunta entre a Secretaria de Educação e a gestão das escolas, a partir de sólida estrutura de apoio.
Políticas pedagógicas: Implementação dos currículos reelaborados à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Coordenar, nacionalmente, a implementação dos novos currículos, com diretrizes e programas de apoio; Aprimorar o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), alinhando-o à BNCC e às políticas pedagógicas das redes de ensino; Reformular as avaliações nacionais, promovendo mudanças e inovações à luz da BNCC.	Coordenar a revisão dos Projetos Pedagógicos de cada unidade escolar; Garantir materiais pedagógicos de qualidade, alinhados aos currículos, para apoiar o trabalho dos professores; Estabelecer uma estrutura de formação continuada capaz de garantir a implementação dos novos currículos em cada sala de aula; Reformular as avaliações da Secretaria de Educação à luz da BNCC e instituir bons instrumentos de devolutivas pedagógicas de seus resultados; Investir recursos em pesquisas aplicadas que produzam conhecimentos pedagógicos específicos.

Fonte: TPE (2022, grifo nosso).

Percebe-se que, de forma aparente, as proposições objetivam a elevação da qualidade do ensino e a redução das desigualdades educacionais. Entretanto, ao analisá-lo com mais profundidade, é possível observar que na sua essência, a intencionalidade é a formação da força

de trabalho para o mercado e a reprodução das relações de produção para favorecer as instituições privadas.

No Eixo referente à Valorização e fortalecimento da profissão, as recomendações para os governos estão concentradas na formação e carreira dos profissionais. Entre as medidas indicadas estão: *Reestruturar a oferta da formação inicial de professores no país; Estabelecer um plano de carreira atrativo e sustentável; Fortalecer a política de formação continuada, de forma atrelada ao desenvolvimento profissional na carreira.* Nota-se que tais proposições se assemelham às emanadas pelos OI's, as quais priorizam políticas de formação continuada vinculadas à carreira dos profissionais da educação.

Ao longo do documento, observa-se ainda, uma tendência em reforçar a necessidade urgente de continuidade das ações já implementadas de forma a efetivá-las e/ou ampliá-las. Todavia, depreende-se que a urgência desse projeto é garantir que as entidades privadas continuem gerenciando as políticas educacionais brasileiras e, assim, consolidar o projeto hegemônico empresarial TPE.

Martins (2016) sinaliza que a atuação do TPE indica uma nova relação entre a sociedade e Estado, a qual apresenta “elementos de um amplo processo de reestruturação da vida econômica, política e cultural das sociedades capitalistas contemporâneas: o empresariamento do espaço de produção de políticas” (2016, p. 118). Isto é, um novo formato de privatização que incorpora ideários e critérios empresariais na educação pública.

Assim, o que se tem observado comumente é o fornecimento de serviços educacionais privados com financiamento público (Martins, 2016). Esta tendência se faz notar, sobretudo, nas parcerias firmadas entre secretarias de educação com instituições privadas e/ou filantrópicas que promovem treinamentos, capacitações, elaboração de materiais e livros didáticos, dentre outros serviços. Na mesma linha de pensamento, Ségala (2018) argumenta:

[...] a nova forma de privatização, a qual passa por dentro do espaço escolar público, tem ganhado cada dia mais espaço. **Essa estratégia não deseja vender o espaço físico das escolas públicas, mas busca pensar as práticas escolares, participando de seminários, elaborando documentos, materiais didáticos e oferecendo formação continuada aos docentes,** dentre outros. Ou seja, a disputa se dá por dentro da formação da política e impõe padrões curriculares questionáveis diante das necessidades reais da escola pública brasileira (2018, p. 94, grifo nosso).

De acordo com Martins (2016, p. 119) esse direcionamento não se limita apenas ao TPE, porém “[...] esse grupo por meio de suas propostas, pressupostos, princípios, e de sua capilaridade em diversas instâncias do governo, representa um ícone desse movimento de

privatização”. Isto porque, com a inserção de sujeitos empresariais pertencentes ao TPE no núcleo da esfera estatal, a diferenciação entre público e privado ficou cada vez mais tênue. Para Ségala (2018, p. 80) “[...] o TPE é a forma mais bem acabada da destituição dos conceitos de público e privado, pois a partir de sua criação, as questões públicas passam a ser tratadas pela iniciativa privada com aportes orçamentários públicos”.

Deste modo, com sugestões para medidas e inovações na gestão educacional o TPE vem se consolidando como agente de incorporação da lógica gerencialista no ensino público brasileiro. Sua constituição e estruturação possibilitam a manutenção de um projeto hegemônico que confere ao empresariado posição de destaque e título de especialista em educação (Martins, 2016). Neste sentido, Santos (2023, p. 205) sinaliza:

[...] o TPE tem se colocado como um “Ministério da Educação Paralelo”, dado que se manifesta como um produtor de conhecimento, que levanta e analisa dados e ainda apresenta propostas e soluções para a almejada “educação de qualidade”, com a finalidade de convencer e consensuar a sociedade em torno das suas políticas.

Esta incidência do empresariado na educação pública brasileira pode ser identificada em duas vertentes. Uma delas é o seu financiamento público por intermédio dos cursos de Formação Continuada elaborados e promovidos por empresas e/ou instituições ligadas ao TPE, “oferecidos como soluções prontas à escola pública” (Ségala, 2018, p. 67). Neste intento, têm-se um incremento na comercialização e “desenvolvimento de materiais, processos e cursos que se vinculam ao mercado da formação, apoiado na rede de serviços editoriais, assessorias à gestão das escolas e outros” (*ibidem*, 2018, p. 68).

Outra estratégia é a difusão ideológica do TPE sobre a desvalorização dos profissionais da educação ao defenderem, em tom benevolente, a necessidade de maior valorização educacional para que o país possa avançar economicamente (Ségala, 2018). Isto se dá, sobretudo, pela influência de seus discursos e propostas junto ao Estado e a sociedade civil, direcionadas à formação dos profissionais da educação. Para tanto, inicialmente o TPE desqualifica a formação inicial como inadequada, fraca, deficitária. Posteriormente, o Movimento enfatiza e incentiva a necessária formação continuada, no intuito de padronizar os conteúdos a serem ministrados pelos profissionais e replicados aos estudantes.

Assim, em concordância à Ségala (2018), percebe-se que na essência dos discursos do TPE em prol da educação pública de qualidade e da valorização de seus profissionais está o acesso às verbas públicas. Este intento se concretiza, principalmente, por meio de grupos empresariais que realizam os processos formativos destinados aos profissionais da educação:

É fundamental localizarmos, sobretudo, que o interesse mais determinante do TPE com essas iniciativas é o acesso às verbas públicas, em forma de políticas que atendam aos setores privados e aos grupos que assumem os processos formativos. Dessa mesma forma, conseguem através da divulgação desses materiais padronizar o ensino das escolas, buscando parâmetros requeridos na indústria para a educação, ou seja, competitividade, meritocracia e individualismo (Ségala, 2018, p. 68).

Convém destacar que os estudos de André (2013) e Davis *et al.* (2012) já haviam constatado o predomínio do estabelecimento de parcerias com institutos, fundações sem fins lucrativos, empresas e consultorias privadas para o financiamento e realização das ações de formação continuada em determinadas Secretarias de educação do país. Além disso, variadas pesquisas (Adrião, Peroni, 2012; Pereira, Camargo, 2020; Peroni, 2018; Viegas, 2019) também sinalizaram o aumento de parcerias público-privadas no direcionamento das formações continuadas, “além de assessorias por meio de bancos, de institutos, de empresas que chegam às secretarias estaduais e municipais e mostram os pacotes de serviços direcionados às formações em troca de serviços nem sempre transparentes” (Pereira, Camargo, 2020, p. 310).

Em âmbito local, o Relatório de Gestão da SEED do exercício 2021 indicou a parceria firmada com a Fundação Telefônica VIVO, responsável pela disponibilização da plataforma de formação continuada aos profissionais da educação. Segundo o documento, a Fundação atua ainda como parceira no Projeto Escola Digital “a favor da cultura digital que impulsiona cada vez mais novos modelos de organização e comportamento” (Amapá, 2021). Ressalta-se que alguns dos representantes desta Fundação também são sócios-efetivos do TPE⁴⁴.

Ao investigar as ações de Formação Continuada dos profissionais da educação desenvolvidas por Secretarias estaduais de educação, dois estudos se destacaram. Davis *et al.* (2012) analisaram as configurações das ações de formação continuada de professores em estados e municípios brasileiros. Também, André (2013) investigou como vêm se desenvolvendo os processos de formação continuada pelos órgãos executores em alguns estados e municípios do Brasil. Tais produções evidenciaram a predominância de ações formativas que se concretizam em espaços físicos especializados (Centros de Formação).

A existência de escolas/centros de formação e outros espaços de treinamento não são experiências recentes na educação brasileira (Gobatto, Beraldo, 2014; Novaes, Silva, 2020). Já na década de 1980 foram criados os primeiros Centros de Formação e Aperfeiçoamento do

⁴⁴ O Diretor-Presidente da Fundação Américo Mattar e a Gerente da Área de Educação e Aprendizagem Milada Tonarelli Gonçalves (Ségala, 2018).

Magistério (CEFAM) implantados inicialmente em Alagoas, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, para minimizar os problemas relacionados à formação dos professores (Gobatto, Beraldo, 2014) naquela época. A intenção era “criar um espaço que pudesse possibilitar aos professores situações de formação, atualização e aperfeiçoamento, bem como de desenvolvimento de práticas inovadoras e pesquisa” (*ibidem*, 2014, p. 34).

Ao longo do tempo outros estados instituíram seus Centros de Formação. Contudo, observa-se que tais espaços foram sendo adaptados conforme as necessidades e objetivos de cada Secretaria de educação e gestão governamental (Gobatto, Beraldo, 2014). Em Mato grosso, por exemplo, o primeiro CEFAM implantado em 1989 e extinto em 1996, transformou-se em Centro Permanente de Formação de Professores (CEFOR), e posteriormente em Centros de Formação e Atualização do Professor, os CEFAPRO's⁴⁵ (*ibidem*, 2014).

Para Novaes e Silva (2020) a desqualificação recorrente dos OIs sobre a formação dos profissionais da educação foi preponderante para legitimar e fomentar a criação de Centros de formação. Também Santos (2023) ao analisar a “fórmula mágica” da formação continuada receitada pelo BM e a OCDE para melhorar as práticas docentes sinalizou esta tendência: “vislumbramos como indicativos do BM [...] efetivação de parcerias com aparelhos privados de hegemonia que se apresentam sem fins lucrativos, **centros de estudos e outros provedores fora do escopo dos departamentos de educação nas universidades (empresas)**” (2023, p. 115, grifo nosso).

Depreende-se que há motivações tendenciosas para que a Formação Continuada seja realizada em locais distintos das universidades. Uma delas é a possibilidade de padronizar e regular o conteúdo da formação oferecida aos profissionais. Além disso, este formato ensejaria sua (con) formação aos preceitos e diretrizes recomendados internacionalmente. Com isto “haveria uma adequação da formação de professores ao material, currículo e até plano de aula elaborado por ‘especialistas’. Como o professor estaria dotado de autoconfiança e autocontrole, não faria a crítica ao sequestro da sua autonomia docente” (Santos, 2023, p. 113).

⁴⁵ Extintos em 2021 e transformados em Núcleos Regionais de Educação. Em nota de repúdio elaborada pelos professores formadores do Centro em 2020, intitulada “Redesenho, leia-se desmonte dos Cefapros: a voz dos professores formadores”, os profissionais já alertavam sobre as tentativas de terceirização dos Cefapros desde a gestão governamental de 2016 e a constante diminuição de formadores e recursos financeiros destinados às execuções das formações. Nota de repúdio publicada no endereço eletrônico: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/12/NOTA-DOS-CEFAPROS.pdf>.

Nesta conjuntura, buscou-se verificar a existência de Centros/Escolas estaduais que oferecem Formação Continuada aos profissionais da educação. Para tanto, foi realizada consulta aos portais eletrônicos das Secretarias Estaduais de Educação⁴⁶. O mapeamento identificou 12 estados que implantaram tais instituições, conforme especificado no quadro 9 a seguir:

Quadro 9 – Centros/Escolas de Formação Continuada criados/as por Secretarias Estaduais de Educação

REGIÃO	SECRETARIA	CENTRO/ESCOLA
NORTE	SEDUC/AM	Centro de Formação de Profissional “Padre José Anchieta” (CEPAN)
	SEED/AP	Centro de Valorização da Educação (CVEDUC)
	SEDUC/PA	Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOP)
	SEED/RR	Centro de Formação dos Profissionais de Educação de Roraima (CEFOP)
NORDESTE	SEDUC/AL	Centro de Formação Ib Gatto Falcão (CENFOR/CEPA)
	SEC/BA	Centro de Aperfeiçoamento/Instituto Anísio Teixeira (IAT)
SUDESTE	SEDUC/SP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE)
	SEE/MG	Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores – MAGISTRA
	SEDU/ES	Centro de Educação dos Profissionais da Educação (CEFOP)
CENTRO-OESTE	SEDUC/GO	Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR)
	SEDUC/MT	Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO’s -15 unid.)
	SEED/DF	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ressalta-se que nos demais órgãos educacionais as ações relacionadas à formação continuada são desenvolvidas por setoriais da própria entidade. Em tais casos as atividades estão, maiormente, direcionadas ao oferecimento de formações provenientes de programas federais, dentre os quais o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esta situação também já foi realidade na SEED, quando anteriormente à criação do CVEDUC as formações eram realizadas por um setorial específico e advindas de programas federais, conforme explicita um dos Representantes Institucionais entrevistados:

[...] antes na SEED a formação continuada, ela era muito na base da multiplicação daquilo que vinha via MEC, não tinha muito ainda aqui no estado uma organização da SEED mantenedora para ofertar essa formação continuada pro professor, gestor, coordenador pedagógico, era muito na base dos programas que vinham do MEC a serem multiplicados aqui no estado [...] O NUFOC, ele ficava limitado somente... somente nos programas que vinham pro estado (Representante Institucional A, 2023).

⁴⁶ Procedimento realizado em janeiro de 2022 e atualizado em janeiro de 2024.

Outro dado obtido com o levantamento realizado foi a predominância de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e de Educação à Distância (EAD), como tendência estratégica para a promoção da formação continuada. Processo este que articula projetos de formações promovidos por instituições sociais como a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Sena, Instituto Pensínsula (Vivescer). Estes em sua maioria são dirigidos por empresários que também integram o TPE, como no caso da Fundação Telefônica Vivo já mencionada anteriormente.

Em síntese, a proposta do TPE visa refinar as estratégias das formações convergindo para o movimento de reconversão docente. Em suas campanhas, a questão da Valorização educacional está envolta da Formação e da Carreira dos profissionais. Na acepção de Santos (2023, p. 211, grifo nosso), em concordância a Bernardi, Uczak e Rossi (2018), o TPE se apropria de pautas reivindicatórias da categoria, “incluindo-as na sua agenda para criar o consenso que essa luta seria, de fato, de todos, até do empresariado”. Ainda segundo a autora:

[...] o slogan de valorização profissional exerceu a tentativa de criar o ideário de que os professores estariam desvalorizados e que a carreira docente junto à formação seriam eixos que resolveriam essa questão, tal como ocorreu no movimento de mundialização da educação. Todavia, a cativante ideia de valorização do magistério desqualifica os docentes, culpabilizando-os pelos resultados e, ao mesmo tempo, considera que um “novo perfil de professor” retomaria o reconhecimento e o prestígio do magistério.

Nessa perspectiva, observa-se que a criação do CVEDUC se insere nesse cenário de contradições. A instituição tem na Formação Continuada um dos principais pilares para promover valorização aos profissionais da educação amapaense. Mas, na sua essência, traz em seu bojo concepções e intencionalidades que visam atender aos interesses da gestão institucional e, mais especificamente, de um determinado grupo hegemônico.

Percebe-se, ainda, que somente após a sua implantação passou-se a planejar e elaborar uma proposta de Política de Formação Continuada destinada aos profissionais da educação amapaense. No entanto, também ver-se-á que esta Política, direcionada a todos os profissionais da educação do estado, mas idealizada e materializada por poucos, tem em sua tecitura concepções de grupos/instituições hegemônicas. Entre elas o Instituto Formar, cujos representantes também integram o TPE.

2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA AMAPAENSE: CONTEXTO E IMPLEMENTAÇÃO

Como produto de uma sociedade, os documentos manifestam explícita ou implicitamente as relações de poder e, desta forma, “não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço” (Silva *et al.*, 2009, p. 4556).

Assim sendo, compreende-se que as normatizações educacionais também são resultados de processos históricos e de embates sociais, posto que no contexto de negociação e de disputas políticas e ideológicas, determinados segmentos sociais buscam balizar questões específicas e/ou reformular orientações não mais oportunas, sempre buscando favorecer seus próprios interesses.

Em âmbito nacional, Krawczyk e Vieira (2008) sinalizaram que as legislações educacionais brasileiras vêm, ao longo do tempo, compactuando com o projeto social neoliberal que está a serviço do capital. Um dos exemplos, segundo os autores, foi o prolongado processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) que representou mudanças nas correlações de forças sociais, sobretudo pela vitória do grupo ligado aos OIs.

Isto significa que apesar da resistência da classe trabalhadora educacional e de entidades representativas, as definições das políticas educacionais contemporâneas vêm se alinhando às tendências e orientações dos OIs, cujo foco é o atendimento às novas demandas do mundo do trabalho. No que concerne especificamente às políticas de Formação, o que se percebe é uma maior centralidade no estímulo ao desenvolvimento de habilidades e competências curriculares, esvaziamento de conteúdos teóricos e o aligeiramento das formações (Oliveira, 2022).

Logo, é nesse cenário de ingerências privatistas que as principais proposições concernentes à Formação inicial e Continuada dos profissionais da educação foram institucionalizadas e materializadas em instrumentos normativos. No que tange às legislações basilares que versam especificamente sobre a Formação Continuada na esfera federal destacam-se:

Quadro 10 - Principais atos normativos sobre Formação Continuada de Professores no Brasil

LEGISLAÇÃO	DISPOSIÇÕES
Lei nº 9.394/1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
Portaria Ministerial nº 1.403/2003	Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.
Resolução CNE/CP nº 01/2007	Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização.
Lei nº 12.796/2013	Altera a Lei nº 9.394/1996 (LDB)
Lei nº 13.005/2014	Aprova o novo Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024)
Resolução CNE/CP nº 02/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Resolução CNE/CP nº 01/2017	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Resolução CNE/CP nº 03/2018	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Resolução CNE/CP nº 01/2019	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Resolução CNE/CP nº 01/2020	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir dessas normatizações, especialmente do PNE 2014-2024, estados e municípios passaram a adotar medidas mais sistematizadas inserindo a Formação Continuada em suas ações e/ou projetos, de forma a integrá-la no contexto de suas políticas educacionais. Essa uniformidade se fez notar principalmente nos planos estaduais/municipais de educação e respectivos planos estratégicos, como forma de cumprimento às metas estabelecidas nacionalmente.

O PEE 2015-2025, por exemplo, instituído por meio da Lei nº 1.907 de 25 de junho de 2015 contempla metas e estratégias que abrangem a Formação inicial e continuada para o decênio 2015-2025, especificamente as Metas 18 e 20, explicitadas no quadro 11 a seguir:

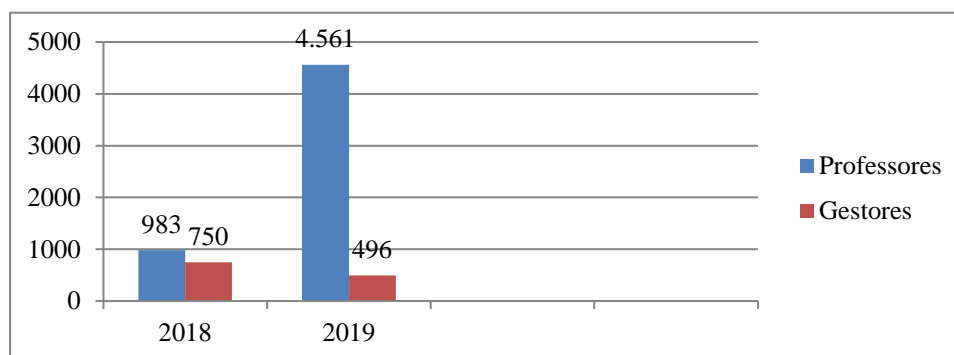
Quadro 11 – Principais Metas e Estratégias para Formação Continuada de Professores no PEE/AP 2015-2025

META 18	PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS
Formular e implementar política de formação inicial e continuada, em cooperação com os Municípios, que possibilite qualificação integral dos profissionais da Educação Básica, nos aspectos técnico-científico, psico-afetivo e socioambiental, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem, por meio de programas de apoio à formação.	<p>18.1 Implementar a partir de 2016 programa estadual de formação inicial e continuada a todos os profissionais da Educação Básica, em regime de cooperação com os demais entes federados, assegurando o acesso à Graduação e à Pós-Graduação (lato e stricto sensu);</p> <p>18.2 Garantir junto às IES públicas e ao IFAP, oferta permanente de vagas nos cursos de Graduação e de Pós-Graduação, com a finalidade de atender à formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica;</p> <p>18.3 Desenvolver formação continuada para a valorização da vida, buscando cooperação entre as Secretarias de Estado, dos Municípios e ONGS, que fortaleça o entrelaçamento da dimensão cognitiva com a dimensão afetiva, no ensino estadual, tendo como objetivo a progressiva redução da violência na Escola, na comunidade, no município e no Estado e a redução do estresse durante o trabalho escolar;</p>
META 20	PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS
Formar, em nível de Pós-Graduação, no mínimo 50% (cinquenta por cento) dos profissionais da Educação Básica, até o último ano de vigência do Plano Estadual de Educação-PEE, garantindo a formação continuada em sua área de atuação, considerando necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	<p>20.1 Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação inicial e continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das IES Públicas, de forma orgânica e articulada às políticas de formação do Estado e dos Municípios;</p> <p>20.2 Consolidar política estadual de formação de profissionais da Educação Básica, definindo diretrizes que delimitem áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas.</p>

Fonte: Amapá (2015).

No que concerne à Meta 18 cujo enfoque está na formulação e implementação de políticas de formação inicial e continuada aos profissionais da educação básica, o Relatório de Monitoramento do PEE – Biênio 2018/2019 apresenta dados relevantes sobre este aspecto. Segundo o documento, o número de profissionais que atuavam na educação básica em 2018 era de 9.926. Em 2019, houve uma leve redução, passando para 9.800. Mediante este levantamento, foram destacados os seguintes dados acerca do quantitativo de profissionais da educação básica que realizaram cursos de formação continuada em 2018 e 2019, apresentados no gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 – Quantitativo de profissionais que realizaram cursos de formação continuada em 2018 e 2019



Fonte: Amapá (2021).

Observa-se que mesmo ocorrendo uma diminuição no quantitativo de servidores entre um exercício e outro, em 2019 houve um expressivo aumento de participantes nas ações formativas, correspondendo a 51,60 % do total de profissionais naquele ano. Pode-se inferir que uma das motivações se deve à junção da oferta de formações nas modalidades presenciais e EAD. Segundo Gatti (2008, p. 65) “A educação a distância ou a mista (presencial/a distância) tem sido o caminho mais escolhido para a educação continuada de professores pelas políticas públicas, tanto em nível federal como estadual e municipal”. Nesta direção, a SEED vem atuando estrategicamente para atingir as metas estabelecidas no PEE 2015-2025, especialmente no que concerne à oferta e a expansão de Formação Continuada aos profissionais em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Além do Plano Estadual de Educação, outro documento que contemplou a temática foi o Plano Estratégico da SEED 2017- 2021, o qual está densamente alinhado com o PEE, o Plano Plurianual (PPA) e o Programa de Governo. Nesse instrumento, a Formação Continuada foi planejada em ações que compõem as estratégias vinculadas aos eixos “Política Educacional” e “Gestão de Pessoas”, conforme demonstra o quadro 12 a seguir:

Quadro 12 – Principais Ações/Eixos referentes à Formação Continuada do Plano Estratégico 2017/2021 - SEED

ORD.	EIXO	OBJETIVO ESTRATÉGICO	AÇÃO	INDICADOR	PRAZO
01	Política Educacional	Elevar a proficiência dos alunos em toda a educação	Desenvolvimento de um programa de formação Inicial e Continuada para os profissionais da educação	100% dos profissionais capacitados	2017-2021
02		Fortalecer a educação básica, profissional e inclusiva	Ampliação e Fortalecimento da Política Pública de Educação Profissional de Formação Inicial e Continuada e Técnica de nível médio	Política de Educação Profissional fortalecida	2017-2021
03	Gestão de Pessoas	Valorizar os profissionais da educação;	Centro de Formação, Desenvolvimento e Atenção à saúde na educação	Centro criado e em funcionamento	2017
04		Difundir o respeito aos direitos humanos e à diversidade	Política de Formação Continuada da SEED	Política de Formação Continuada elaborada, com planos e projetos	2017-2021

Fonte: Amapá (2021, grifo nosso).

No Eixo “**Política Educacional**” tem-se como proposta de ação *Desenvolver um programa de formação Inicial e Continuada para os profissionais da educação*. No eixo “**Gestão de Pessoas**” propõe-se a criação de um *Centro de Formação, Desenvolvimento e Atenção à saúde na educação* e a implementação da *Política de Formação Continuada*.

Uma das ações planejadas e já efetivadas foi a criação do CVEDUC. O Centro foi projetado na oferta de serviços dimensionados na Qualidade de Vida e no Desenvolvimento Profissional, porém nota-se uma maior atuação no âmbito da Formação Continuada. No que tange as propostas concernentes ao *Desenvolvimento de um Programa de formação Inicial e Continuada* e a *Implantação da Política de Formação Continuada* constatou-se que a segunda foi efetivada no prazo estabelecido (2017-2021).

As primeiras etapas de elaboração da Política de Formação Continuada dos profissionais da educação amapaense iniciaram em 2021 e culminou com a publicação da Portaria nº118/2022-SEED em 2022. Essa normativa foi analisada a seguir de forma mais detalhada.

2.3.1 A Política de Formação Continuada para os profissionais da educação do estado do Amapá: Análise e conjecturas da Portaria nº 118/2022-SEED/AP

Regimentalmente⁴⁷, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação – SEED as ações formativas direcionadas aos profissionais da educação são de responsabilidade do Núcleo de Formação Continuada – NUFOC/SEED. Este subordina-se à Coordenadoria de Recursos Humanos – CRH/SEED, seguindo-se então uma hierarquia institucional, conforme organograma apresentado na figura 5 a seguir:

Figura 5 – Organograma da pasta Gestão de Pessoas - SEED/AP



Fonte: Amapá (2022). Adaptado do Organograma Oficial da SEED.

Contudo, apesar de formalmente existir um setorial exclusivo para tratar da formação continuada (NUFOC), até 2022 não havia uma política pública voltada para este campo, tendo como principal documento norteador da política de formação de professores as metas indicadas no PEE 2015-2025. Essa situação favorecia a realização de ações formativas pontuais e dispersas, sem diretrizes definidas pelo ente estatal, conforme argumenta um dos Representantes Institucionais entrevistados: “[...] lá os cursos, eles eram ofertados né de qualquer jeito, eh... aquela estrutura veio facilitar, a estrutura do Centro de Valorização de Educação veio facilitar a Política de Formação Continuada” (Representante Institucional B, 2023). Outro sujeito entrevistado também ponderou:

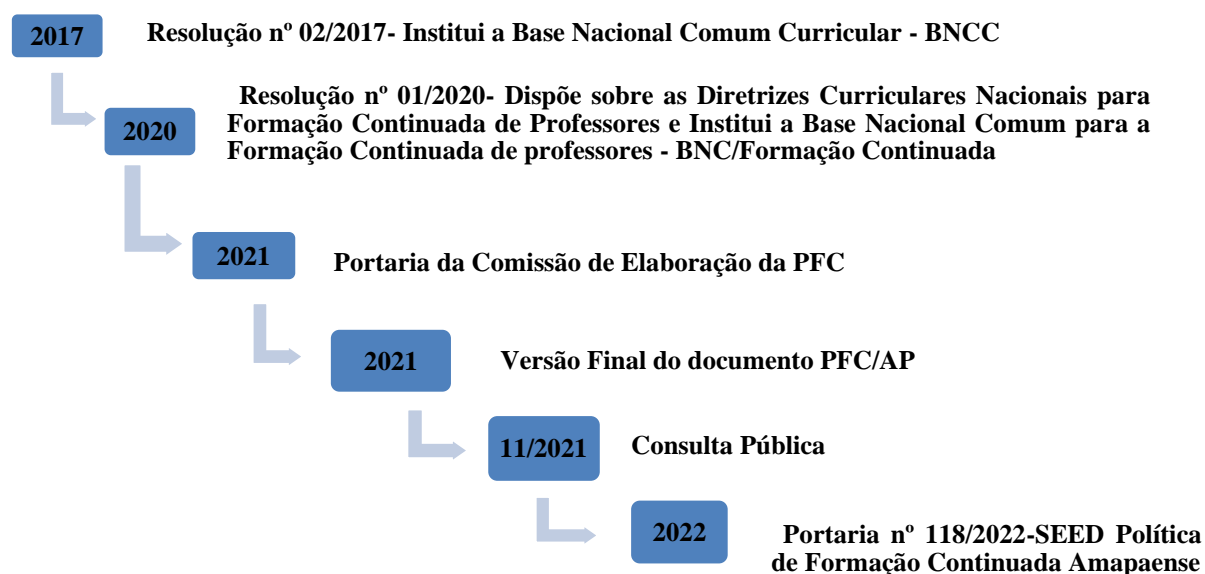
O NUFOC, ele ficava limitado somente... somente nos programas que vinham pro estado [...] às vezes tinha um programa que era tipo uma matriz federal né. Aí os estados faziam suas adaptações [...] Só que... tinha serventia, mas não atendia a nossa realidade, porque o Amapá ele é muito diverso, a nossa realidade aqui é muito

⁴⁷ O Regimento versa sobre a Lei nº 1.230 de 29 de maio de 2008 que dispõe sobre alterações na estrutura organizacional básica da SEED e dá outras providências. Esta legislação foi revogada pela Lei nº 2.257 de 05 de dezembro de 2017, que trata de novas alterações na estrutura organizacional da Secretaria.

diferente [...] Então no começo o NUFOC ficava muito nessa base de multiplicador do que vinha do MEC [...] (Representante Institucional A, 2023).

Assim, a partir de 2021, iniciou-se o processo de formulação da Política de Formação Continuada Amapaense. Esta seguiu algumas etapas precedentes, conforme apresentado na figura 6:

Figura 6 – Linha do tempo da implementação da Política de Formação Continuada Amapaense



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Seminário da Política de Formação Continuada do Amapá (2022).

Durante as exposições proferidas no evento intitulado “*I Seminário Amapaense de Formação Continuada de Professores: Caminhos para o ensino e aprendizagem de qualidade*”⁴⁸ indicou-se que a idealização da Política de formação continuada para o estado do Amapá se deu a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. O objetivo então, conforme enunciado na palestra, seria alinhar a formação dos profissionais da educação amapaense aos padrões e diretrizes curriculares estabelecidos nacionalmente.

Sobre este alinhamento, destaca-se que vários autores (Diniz-Pereira, 2021; Hypolito, 2019, 2021; Pereira, Evangelista, 2019; Shiroma, 2018) tecem profundas críticas acerca da uniformização curricular atribuída à formação de professores nas legislações educacionais contemporâneas. Os questionamentos perpassam, sobretudo, pela adoção ao modelo curricular de competências propostas na BNCC, o qual é atrelado às práticas performáticas e competitivas.

⁴⁸ Promovido pela SEED/AP em 07 de dezembro de 2022, nas dependências da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

Acrescenta-se, ainda, o incentivo a adoção de sistemas avaliativos como mecanismo de aferição do desempenho dos profissionais da educação. De acordo com Hypolito (2021):

A BNCC está baseada em um modelo de padronização curricular, baseado em competências, supostamente desenvolvido para melhorar a preparação e o desempenho estudantil para os exames padronizados e para as atividades avaliativas de cada sistema para fins de melhoria do IDEB [...] É uma política muito articulada e cada vez mais presente no discurso de que é necessário padronizar o currículo da escola básica e padronizar a formação docente (Hypolito, 2021, p. 41).

Do mesmo modo, a Resolução nº 01 de 27 de outubro de 2020 que versa sobre as Diretrizes Curriculares e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica mantém conformidade aos princípios e fundamentos pedagógicos da BNCC. Nesta os preceitos também são categorizados em competências e habilidades. Este enfoque é evidenciado nas disposições contidas no Parágrafo único da referida norma:

Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes (Brasil, 2020, p. 02).

O caráter prescritivo dos documentos que orientam o processo formativo de professores induz a formação de profissionais adaptáveis ao mercado de trabalho, dotados de uma variedade de informações e de menos conhecimento científico (Diniz-Pereira, 2021; Simionato, Hobold, 2021). Assim, conforme aponta Shiroma (2018) a centralidade do conhecimento em determinadas competências e aprendizagens forjam a formação e o desenvolvimento profissional de um professor-prático e estimula a sua desintelectualização.

Prosseguindo a análise do percurso temporal da Política de Formação Continuada Amapaense, verificou-se que em 2021 foi instituída a Comissão de Elaboração do documento. Dentre as várias atribuições pertinentes, o Grupo de Trabalho criado ficou responsável pela elaboração da versão preliminar da Política. Esta versão subsidiou a Consulta Pública⁴⁹ realizada no mesmo ano, conforme divulgado no portal institucional do governo⁵⁰, demonstrado na figura 7 a seguir.

⁴⁹ Realizada no período de 04 a 11 de novembro de 2021, no portal do Núcleo de Tecnologia do Amapá – NTE/SEED: <https://www.nte.ap.gov.br/confc>.

⁵⁰ Portal do governo do estado Amapá. Publicado em 04 de novembro de 2021 no endereço eletrônico: <https://www.amapa.gov.br/noticia/0411/governo-inicia-consulta-publica-sobre-a-politica-de-formacao-continuada-para-profissionais-da-educacao>.

Figura 7 – Screenshot da página de divulgação da Consulta Pública para PFC

□ Início / Todas as Notícias / Governo inicia consulta pública sobre a Política de Formação Continuada para profissionais da Educação

□ quinta, 04 de novembro de 2021 - 19:19h - □ 14014

Governo inicia consulta pública sobre a Política de Formação Continuada para profissionais da Educação

Contribuições para o documento podem ser enviadas até o dia 12 de novembro.

Por: Twitter Compartilhar

CONSULTA PÚBLICA

Política de Formação Continuada para Profissionais da Educação do Estado do Amapá

Faça parte da implementação das Políticas Públicas que possam garantir a formação continuada aos profissionais da educação do Estado do Amapá.

Período: 04 à 12 de novembro.

Accesse o link e participe:

<https://nte.ap.gov.br/compfc/>

□ Foto: Divulgação/Seed
Iniciativa recebe contribuições dos profissionais de educação e sociedade em geral.

DESTAQUES

- 04h, 01 jun 22 - 16:08h
"Pode salvar vidas", diz adolescente sobre projeto social do Corpo de Bombeiros no Conjunto Macapá
- 04h, 31 mai 22 - 18:09h
Estado Forte, Povo Seguro: Wilker encerra mais 120 candidaturas do concurso da Polícia Civil
- 04h, 25 mai 22 - 23:55h
Governo inaugura Centro de Referência em Autismo, em Santana
- 04h, 24 mai 22 - 16:09h
Governador sanciona lei que concede isenção na taxa de concurso público a titulares de matrícula (leia no: Amapá)
- 04h, 23 mai 22 - 21:29h
Governo do Amapá inicia estratégias do programa Mais Visão em Tartagalzinho

ÚLTIMAS NOTÍCIAS

- 04h, 02 jun 22 - 18:09h
Governo entrega cadeiras de rodas adaptadas a parafusos da Associação de Deficientes Físicos do Amapá
- 04h, 02 jun 22 - 14:54h
Boletim Informativo COVID-19: Amapá, 2 de junho de 2022

Fonte: Amapá (2021).

De acordo com as informações contidas na divulgação institucional a participação dos profissionais se efetivaria por meio do preenchimento de um formulário *online* disponibilizado na plataforma *Google Forms*. O objetivo era receber contribuições no intuito de melhorar a versão final do documento. Todavia, conforme o posicionamento do Representante Institucional A entrevistado, a participação na consulta pública se deu em maior medida por profissionais envolvidos e inseridos com a formação continuada da SEED:

Teve muita participação né, na consulta pública, mas a gente percebeu uma coisa, que boa parte das... do público que participou, eram públicos mais professores que faziam as formações, entendeu [...] Tinha possibilidade de público externo, mas como te falei não foi o público que veio até nós, não foi, pra discutir mesmo, quem veio discutir como te falei, principalmente, eram alguns...foram alguns gestores porque a política fala da parte de gestão educacional, foram professores que faziam curso, foram colegas...foram formadores que não tavam na escrita mas também foram alí dá uma opinião, ajudar, nesse sentido, entendeu (Representante Institucional A, 2023).

Ao serem questionados sobre a participação nesse processo, 99% dos profissionais entrevistados nesta pesquisa afirmaram não ter participado da consulta. O principal motivo alegado foi o desconhecimento de informações sobre essa etapa e até mesmo da própria elaboração da política. De acordo com um dos profissionais que não participou da consulta:

[...] Ela foi feita, mas não chegou em todas as escolas, porque na escola que eu trabalho não chegou. E foi um dos questionamentos, como que vocês fizeram essa pesquisa e não chegou na escola? Eles alegaram que eles enviaram um link para os diretores, e os diretores que não disponibilizaram o link aos professores, aí eu não sei se dizer se realmente foi isso que aconteceu, mas eu particularmente não participei e ninguém da escola que eu trabalho, porque não chegou... porque tudo que chega, tudo que o diretor, que chega pra gente responder, é disponibilizado no grupo lá da nossa instituição e aí todo mundo tem acesso, só não tem acesso quem não lê [...] Mas eles apresentaram sim um resultado de uns dados e aí eles me responderam isso, que eles enviaram um link [...] direcionaram aos professores e que teve escola que realmente não teve retorno (Profissional F, 2023).

De forma antagônica, o Representante Institucional C reafirmou que a Política foi elaborada com a participação e escuta ativa dos profissionais da educação do estado:

A política de formação continuada ela foi construída com participação dos professores, com escuta ativa e consulta pública né, pra...pra ter. Então, ela foi construída de uma forma pensando ali, como que é de que forma seria instituída uma política de formação que atendesse às necessidades do professor (Representante Institucional C, 2023).

Importa registrar que o único profissional que afirmou ter participado da Consulta Pública teceu algumas críticas sobre a forma como foi realizada:

Olha pelo que eu recordo [...] houve divulgação pelo link né, que aí o professor preenchia e então é muito dessa forma e...eu participei de tudo o que escola propôs né, que veio de lá, veio pra preencher, que é através do Google forms né, que a gente preenchia a maioria dessas pesquisas, aí veio tudo de lá, mas às vezes o que acontece, na minha opinião, é que por exemplo a gente responde mas a gente não tem esse retorno, qual é a resposta? Do que foi? Eu não sei se foi divulgada a resposta dessa pesquisa, é isso que eu observo [...] o quê que veio né, o quê que eles puderam eh...com base nessa pesquisa eh qual foi? qual é a proposta que eles elaboraram? aí não veio essa resposta (Profissional I, 2023).

Conforme verificou-se na página institucional, a consulta foi categorizada em 9 (nove) eixos temáticos: *Concepções Pedagógicas, Princípios Norteadores, Objetivos, Critérios de Formação, Dimensões da Política, Espaços de Formação, Levantamento das Necessidades, Estratégias de Formação e Tipologia de Avaliação*. Em cada tópico foi disponibilizado para visualização parte do documento elaborado pelo GT. Ao lado, a opção de acesso para o *feedback* dos participantes, conforme demonstrado na figura 8 a seguir:

Figura 08 – Screenshot da página institucional da Consulta Pública realizada em 2021 pela SEED



Fonte: NTE/AP (2021).

No final da página destinada à consulta pública, foi disponibilizada para *download* a íntegra da versão final do texto-piloto “Política de Formação Continuada”. Neste documento ficou evidenciado que a elaboração dessa Política foi motivada pela necessidade de melhoria da qualidade educacional do Amapá. A justificativa foi assentada na ideia de “fracasso do sistema escolar”, decorrente de resultados insatisfatórios obtidos pelos estudantes no IDEB. Entretanto, tal como pondera Martins (2016, p. 99) a concepção de qualidade educacional do IDEB coincide com o ideário propagado pelo TPE “na medida em que contribui para o controle das escolas, estimula a meritocracia e a consolidação de uma ‘cultura de metas’”.

A própria Formação dos profissionais da educação também foi indicada como fator decisivo para os desempenhos que vem sendo obtidos nas avaliações. Segundo o documento “a **frágil formação** inicial ou continuada dos professores tem sido apontada como um dos principais motivos para o baixo índice das notas nacionais nos sistemas de aferição de ensino adotados e disponíveis no Brasil” (Amapá, 2021, p.32, grifo nosso).

Assim, observa-se ao longo de toda a seção reservada para a Justificativa da política, relativa tendência em atribuir aos profissionais a responsabilidade pelos resultados educacionais e o alcance da qualidade de ensino almejada. Esta constatação foi notadamente percebida nas expressões: “*O profissional da educação é, sem dúvida, peça fundamental para um sistema comprometido com a qualidade do processo educativo*” (Amapá, 2021, p. 33); “*O papel do professor é absolutamente central na construção de uma educação de qualidade*” (Amapá, 2021, p. 33); “*Não há como falar em educação de qualidade, portanto, sem mencionar o processo de formação continuada dos professores*” (Amapá, 2021, p.34).

Importante destacar, ainda, a contradição presente nos discursos reproduzidos oficialmente, quando se enfatiza o investimento em uma Política de Formação Continuada autônoma, mas alinhada e subordinada à BNCC. No texto-piloto do documento ressaltou-se: “Além da LDB/1996 e PNE/2014, vale apontar a necessidade da [*sic*] Política de Formação continuada (2021) do Estado do Amapá **está [*sic*] alinhada aos princípios estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018)**” (Amapá, 2021, p. 37 grifo nosso).

Além disso, na ocasião da realização da Consulta Pública a então Secretária de Estado da Educação Goreth Sousa⁵¹ sinalizou:

Com esse documento, o governo passa a investir em uma **política autônoma**, organizada e eficiente, **política esta que atenda a todos os princípios estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular [BNCC/2018]**, uma vez que este é um dos documentos normativos mais importantes sobre um conjunto de orientações que devem dar suporte aos currículos das escolas (Amapá, 2021, grifo nosso).

Deste modo, é relevante ponderar qual o grau de autonomia atribuído a uma Política educacional implementada em consonância às orientações e preceitos da BNCC? Ademais, observou-se que a Portaria nº 118/2022-SEED⁵² que estabeleceu as normas e procedimentos para a implementação da PFC do Amapá, mesmo não mencionando diretamente a BNCC como instrumento norteador, inseriu as competências e habilidades como categorias basilares para o conjunto das ações formativas:

⁵¹ Maria Goreth Silva e Sousa permaneceu como titular da pasta educacional de 2017 a fevereiro de 2023. Após, assumiu o cargo eletivo de Deputada Federal do Amapá pelo PDT/AP.

⁵² Publicada no Diário Oficial do Amapá nº 7.736 de 22 de agosto de 2022.

Art. 3º Entende-se por Política de Formação Continuada:

I - O conjunto de ações direcionadas aos processos formativos dos profissionais da educação, com o intuito de proporcionar a construção e/ou ressignificação de conhecimentos, **habilidades**, atitudes e valores por meio de **competências**, buscando aprendizagens essenciais para a superação dos problemas e dos desafios do cotidiano escolar

Art. 5º São objetivos da Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação:

VI- Favorecer o desenvolvimento profissional da equipe escolar, ampliando horizontes culturais, sociais e intelectuais, em busca de atualizar saberes e **competências** de ensino, que possam modificar a este, qualitativamente.

(Amapá, 2022, p. 02, grifo nosso).

Há consenso entre diversos autores (Shiroma, 2018; Diniz-Pereira, 2021; Hypolito, 2021) que o modelo de ensino baseado na padronização curricular em competências e habilidades enseja a configuração pragmática e reguladora da formação e do trabalho dos profissionais da educação. Também estimula a ênfase na utilização de métodos e sistemas avaliativos que viabilizam o monitoramento de resultados e o alcance de metas.

No Art. 5º da Portaria é possível identificar cinco objetivos da PFC que refletem nitidamente tais intencionalidades:

VII- Promover a **aferição** das práticas de ensino, cujo alvo seja a qualidade da ação docente, traduzida em dados que garantam a progressão efetiva dos **índices a serem alcançados**;

IX- Possibilitar a formação continuada tão holística quanto possível, voltada à gestão de tempo, de espaços, de recursos materiais e humanos, e, principalmente, de **resultados**;

X- Possibilitar a atuação de gestores e pedagogos, para que as novas estratégias de ensino-aprendizagem convertam-se em **resultados**;

XVI- Fazer com que a formação continuada realizada pela SEED/GEA possa estimular o participante a **estabelecer metas de eficácia**, que possam ser traduzidas em maior qualidade de ensino;

XIX- Utilizar estratégias novas e diversificadas de **avaliação**, tanto do fazer didático em si mesmo, quanto da aprendizagem estudantil, a partir dos **resultados** alcançados, ou com base do que disso se deduz.

(Amapá, 2022, p. 13, grifo nosso).

A educação continuada vem sendo instaurada sob essa perspectiva (Gatti, 2008). Percebe-se que o estabelecimento de políticas educacionais com foco na gestão de resultados e na obtenção de índices favorece a configuração de novas tendências formativas. As ações cada vez mais se voltam para o desenvolvimento de profissionais performáticos, práticos, e que atendam às novas exigências (competências e habilidades) impostas pelo mercado de trabalho. “Em última instância, pode-se inferir que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas” (Gatti, 2008, p. 62).

Importa destacar que todo o processo de elaboração e formalização da Política contou com a parceria institucional da Fundação Lemann⁵³. Por intermédio do Programa Formar essa organização promoveu assessoria e capacitação ao GT responsável pela elaboração da PFC do Amapá.

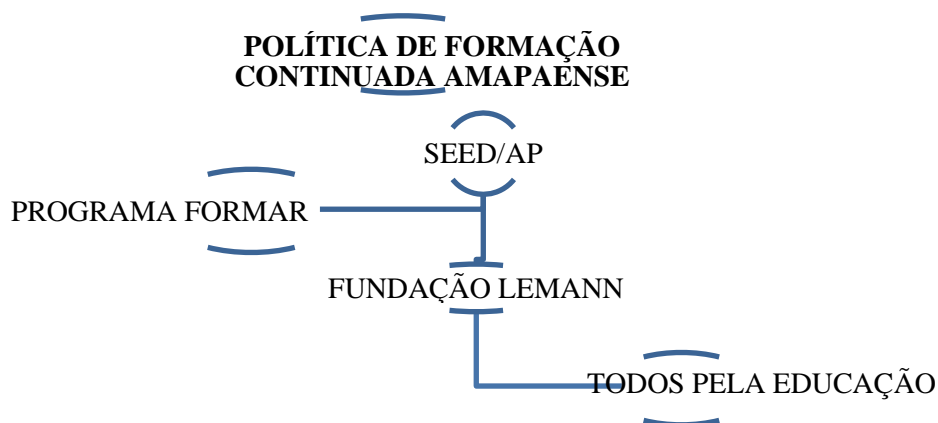
Conforme argumentaram os Representantes Institucionais da SEED em entrevista, a Fundação foi expressivamente atuante desde a concepção da Política até a sua implementação: “[...] durante um tempo também nós participamos de uma consultoria, com o instituto Lemann né, através do Formar [...] onde culminou com a elaboração da Política de Formação Continuada do estado do Amapá” (Representante Institucional B, 2023). O Representante Institucional A relatou com mais detalhes:

Era o Instituto Formar na época...o Instituto Formar [...] o nosso encontro com o Formar era toda semana, a tarde inteira, mais ou menos das 14h até às 17h30 entendeu, que era quando a gente fazia essas discussões, eles vinham e faziam com a gente essas formações eh...tinham muitos debates, aí sempre de uma semana pra outra tinha sempre uma espécie de dever de casa pra gente fazer, pesquisar, e fazer uma devolutiva na semana que vem, foi uma formação mesmo como se fosse um curso assim sabe pra gente, literalmente um curso pra gente aprender a lidar com a questão da formação continuada, para poder começar a organizar esse trabalho e não só chegar e falar o que tinha que escrever, entendeu (Representante Institucional A, 2023) .

Desse modo, em que pese o contexto econômico-social e político local, pode-se inferir que a Política de Formação Continuada instituída no estado do Amapá se alinha aos padrões recomendados internacionalmente, com as devidas mediações tempo-espço. Uma das referências perceptíveis é a sua adequação às diretrizes curriculares estabelecidas nacionalmente por meio da BNCC. Também se evidenciou que o documento traz em seu bojo concepções e ideários de grupos/instituições hegemônicas, tal como a Fundação Lemann, cujos dirigentes também integram o TPE. A figura 9 na sequência apresenta as relações institucionais envolvidas no processo de implementação da referida Política:

⁵³ Instituição representada pelo empresário Jorge Paulo Lemann, sócio- fundador do Movimento Todos Pela Educação (TPE).

Figura 9 – Rede de instituições da Política de Formação Continuada Amapaense



Fonte: Elaborado pela autora com base no aporte teórico e na pesquisa de campo realizada em 2023.

Oficialmente a Política de Formação Continuada amapaense foi divulgada à comunidade educacional em setembro de 2022, durante cerimônia realizada no CVEDUC, conforme demonstra a figura 10 a seguir.

Figura 10 – Screenshot do lançamento da Política de Formação Continuada Amapaense



Fonte: Jornal Diário do Amapá (2022).

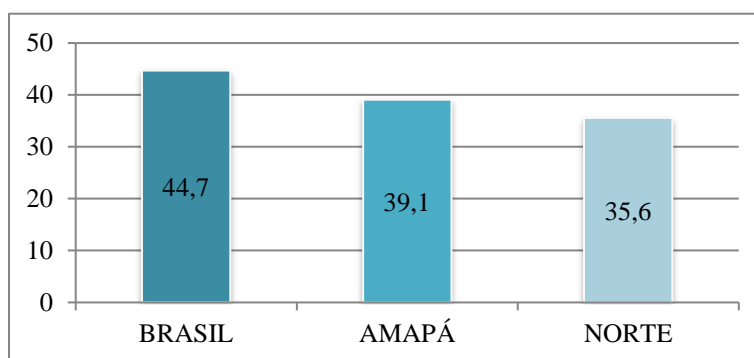
No noticiário veiculado sobre o evento, a então Coordenadora de Recursos Humanos da SEED, declarou: “Sabemos onde queremos chegar e o que precisamos fazer para que isso aconteça” (Diário do Amapá, 2022). Ao utilizar os verbos “sabemos”, “queremos” e “precisamos” na terceira pessoa do plural, a Representante Institucional demonstra falar em nome de uma coletividade, um grupo específico. No entanto, por meio das entrevistas concedidas na pesquisa de campo, ficou notadamente evidenciada a ausência de interação dos

profissionais durante todo o processo de formulação e implementação da Política, conforme será mais bem explorado no próximo capítulo.

Extraí-se do noticiário, ainda, que um dos objetivos da Política de Formação Continuada é incentivar a qualificação dos educadores amapaenses em nível de Graduação e Pós-graduação. Contudo, na análise dos dados concernentes à Meta 16 do PNE⁵⁴, a qual se destina a promoção da formação continuada aos profissionais da educação, observou-se que o Amapá obteve pouco avanço. Além de evidenciar que a essa Meta não foi atingida, o panorama nacional expressou o cenário de desigualdades regionais.

De acordo com o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2022 o percentual de professores com Pós-Graduação na região Sul é de 64,0% e na região Norte é de 35,6%, o que representa uma diferença de 28,4% entre as duas regiões. Apesar de estar acima da média obtida pela região Norte, o nível alcançado pelo Amapá é inferior à média nacional, conforme demonstra o gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2- Percentual de professores da educação básica com Pós-Graduação Lato e Strictu Sensu - 2021



Fonte: Brasil (2022).

Situação similar se constata em relação ao segundo objetivo da Meta: *100% dos profissionais da educação básica com cursos de formação continuada até 2024*, cujos índices nacionais demonstram a impossibilidade de cumprimento⁵⁵. No período analisado a distorção entre a região Sul e a região Norte foi de 21,5%. O Amapá passou de 30,5% de professores que

⁵⁴ Esta Meta objetiva formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até 2024, e ainda garantir a formação continuada a todos os profissionais da educação básica, em suas áreas de atuação.

⁵⁵ Apesar de a Meta 16 do PNE considerar os profissionais da educação básica, o Indicador utilizado agregou apenas os professores em regência de classe, pois o Censo da Educação Básica não coleta informações referentes à formação continuada do conjunto de profissionais. Foi considerado para efeitos de monitoramento somente cursos de formação continuada com carga horária mínima de 80 horas (Brasil, 2022).

realizaram formações continuadas em 2013 para 43,5% em 2021, superando a média nacional que foi de 40,0% e a média regional de 39,8%.

O Relatório evidenciou que há uma tendência de crescimento nacional na proporção de professores que realizaram formação continuada no período analisado, passando de 30,6% em 2013 para 40,0% em 2021. No entanto, “considerando que a meta tem como objetivo atingir 100% dos profissionais da educação básica, e não apenas os professores, fica evidente a dificuldade para que a meta seja alcançada até 2024” (Brasil, 2022).

No PEE 2015-2025 essa Meta nacional se desdobra na Meta 18 destinada à política e programas de apoio à formação continuada, e na Meta 20 que visa formar em nível de Pós-graduação no mínimo 50% dos profissionais da educação do Amapá. Ao analisar o Relatório de Monitoramento do biênio 2018/2019 do PEE 2015-2025 - SEED⁵⁶ verificou-se relativa divergência quando comparados aos dados apresentados no Relatório do 4º Ciclo do PNE, conforme tabela 3 a seguir:

Tabela 3 – Comparativo dos resultados da Meta 16 do PNE 2014-2024 e Metas 18 e 20 do PEE 2015-2025

PNE 2014-2024 4º Ciclo Monitoramento das Metas – INEP	META 16		RESULTADOS (2021)	
	- Formar, em nível de Pós-Graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE; -Garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação	Professores com Pós-graduação	- Média nacional: 44,7% - Média regional: 35,6% - Média Amapá: 39,1%	Professores que fizeram cursos de formação
PEE 2015-2025 Monitoramento Relatório Biênio 2018/2019-SEED	METAS	OBJETIVOS	RESULTADOS (2019)	
	Meta 18	- Política de formação inicial e continuada, e programas de apoio à formação aos profissionais da educação básica.	51,60%	
Meta 20	50% dos profissionais da Educação Básica com Pós-Graduação até 2025	47,66%		

Fonte: Elaborado pela autora (2024). Dados extraídos do Relatório Bienal de monitoramento do PEE 2015-2025 (SEED) e do Relatório do 4º Ciclo de monitoramento do PNE 2014-2024 (INEP).

⁵⁶ Até a finalização desta pesquisa, o Relatório de Monitoramento do biênio 2020/2021 do PEE 2015-2025 não havia sido divulgado pela SEED. No portal da instituição há um Ofício direcionado à Controladoria Geral do Estado (CGE) datado de 06 de julho de 2023 com exposições de motivos sobre o atraso na elaboração do documento, publicado no endereço eletrônico: https://seed.portal.ap.gov.br/docs/RELATORIO_DE_MONITORAMENTO_DO_PLANO_ESTADUAL_DE_EDUCACAO_2020-2021-2022-2023.pdf.

Observa-se que os dados apresentados no documento elaborado pela SEED referente ao biênio 2018/2019 demonstram índices superiores aos divulgados no 4º Ciclo de monitoramento do PNE que tem como base o ano de 2021. No que concerne ao índice de professores que fizeram cursos de formação, o Relatório bienal informa que 51,60% realizaram ações formativas em 2019, enquanto o documento nacional informa que em 2021 a média foi de 43,5%, correspondendo a uma diferença em torno de 8,1%. Quanto ao número de professores com Pós-graduação, o Relatório bienal informa que 47,66% dos professores amapaenses possuíam Especialização, Mestrado ou Doutorado em 2019, já o relatório do PNE evidenciou que em 2021 eram apenas 39,1%.

Em que pese à divergência entre os dados apresentados nos dois relatórios de monitoramento depreende-se que com a proximidade do término da vigência do PNE 2014-2024 e do PEE 2015-2025, as metas consignadas provavelmente não serão atingidas, tanto em âmbito nacional quanto local. No tocante especificamente à Meta 18 do PEE 2015-2025, a implementação da Política de Formação Continuada dos profissionais da educação do Amapá em 2022 possibilitou o seu cumprimento de forma parcial.

Entretanto um dos grandes obstáculos para o cumprimento efetivo dessa Meta ainda está no acesso, permanência e conclusão dos cursos de formação continuada. Também aponta-se a própria dificuldade e burocratização por parte da SEED na concessão de Licenças para estudos e aperfeiçoamento em nível de Pós-Graduação, conforme já abordado na análise do Plano de Cargo e Carreira dos Profissionais da educação do Amapá, no capítulo anterior.

Na sequência, a Valorização dos profissionais da rede estadual amapaense e o CVEDUC ganharam centralidade nos debates. A partir do panorama conjuntural acerca da Valorização dos profissionais da educação no Brasil realizada no capítulo 1, bem como da configuração da Formação continuada como uma de suas dimensões analisada no capítulo 2, o último capítulo buscou evidenciar as concepções dos sujeitos entrevistados sobre a Política de Valorização instituída pela SEED e a atuação do CVEDUC. Buscou-se revelar se o Centro, em sua essência, cumpre com sua missão institucional em proporcionar valorização aos profissionais da educação do Amapá.

3 VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE ESTADUAL AMAPAENSE EM DEBATE

[...] a gente percebe que a classe, ela tem que provocar a todo o momento para que nós sejamos valorizados, e isso nem sempre acontece. Porque a partir do momento quando o profissional, a classe, ela reivindica, significa que a mesma não está sendo atendida, e quando começa esse processo de reivindicação, eh... na sua totalidade, na maioria das vezes não tem-se conseguido o êxito naquilo que realmente a classe ela necessita e almeja como valorização (Profissional D, 2023).

Este último capítulo objetivou dar centralidade a criação e ações desenvolvidas no CVEDUC, bem como às concepções dos profissionais da educação e Representantes Institucionais sobre a Valorização Profissional. Para tanto, inicialmente buscou-se contextualizar e demonstrar a processualidade da implantação do Centro, evidenciando as motivações e objetivos, a partir da desativação da Casa do Professor. Apresentou-se a missão, público-alvo, estrutura, serviços oferecidos e os setoriais que compõem o Centro, em suas principais dimensões: o Atendimento Especializado à Saúde (Qualidade de Vida) e o Núcleo de Formação Continuada (NUFOC).

Ao término, foram apresentadas e discutidas as percepções dos profissionais e Representantes Institucionais sobre a Valorização profissional por intermédio da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2001, 2005). Foram realizadas articulações e mediações entre os documentos, as ações desenvolvidas no Centro e os discursos dos sujeitos entrevistados. O objetivo foi verificar se o Centro representa, de fato, uma Política de Valorização para os profissionais da educação amapaense.

3.1 DA CASA DO PROFESSOR AO CENTRO DE VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CVEDUC): CONTEXTOS E MATERIALIDADE

De forma a melhor dimensionar o *locus* pesquisado, considerou-se importante delinear as mediações institucionais e políticas que antecederam a implementação do CVEDUC. Em que pese tratar-se de estudo inédito e, considerando a pouca discussão científica sobre a

temática em âmbito local, utilizou-se como principal aporte teórico a Tese de Silva (2017)⁵⁷, a qual contextualiza e problematiza a criação da “Casa do Professor” em um de seus capítulos.

Segundo a autora supramencionada a discussão para as tratativas do projeto “Casa do professor” iniciou ainda em 2013, na gestão da Secretária de Educação Profa. Elda Gomes Araújo. Esta instituição passaria então a substituir o Serviço de Apoio Psicossocial (SAPS) criado em 2005⁵⁸ (Silva, 2017):

Devido ao aumento do número de usuários que procuravam o serviço, houve a necessidade de melhorias e adequações no espaço físico para o desenvolvimento das práticas do Psicossocial, e a Secretária de Educação (na gestão de 2013-2014) anunciou uma proposta de mudança através de um —novo projeto. O SAPS passaria por um processo de significativas mudanças estruturais e funcionais, alterando, assim, sua identidade institucional construída ao longo de nove anos de atuação. Essas transformações referiam-se tanto à ampliação das estruturas físicas, da equipe multidisciplinar e dos serviços disponibilizados para os cuidados da saúde dos docentes, quanto aos objetivos e ideologia [...] A transferência de endereço a partir da implantação do projeto de ampliação dos serviços oferecidos no Psicossocial provocou não somente a redefinição da nomenclatura SAPS, mas também sugeriu alterações em sua identidade construída ao longo dos anos de funcionamento. O Psicossocial passou, então, a chamar-se Núcleo de Atenção à Saúde do Professor - Casa do Professor, por meio do Decreto nº. 1283, de 24 de março de 2014 (Silva, 2017, p. 152).

Em 2014, na gestão do governador Camilo Góes Capiberibe do Partido Socialista Brasileiro (PSB) ocorreu a implantação da “Casa do Professor”. Em nível federal, na Presidência da República encontrava-se Dilma Vana Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT), eleita legitimamente pelo povo brasileiro. Importa salientar que embora o PT tenha assumido o comando do país desde 2003 com os dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e posteriormente com Dilma Rousseff (2011-2016) o cenário político, econômico e social brasileiro ainda sinalizava para a influência das lógicas neoliberais e gerencialistas sedimentadas desde as reformas estatais da década de 1990 e conservadas por meio de acordos e alianças políticas em prol de governabilidade.

Ainda de acordo com Silva (2017) no ato (institucional e político) de inauguração da Casa do Professor o discurso do Chefe de estado na época não fez nenhuma alusão ao adoecimento dos profissionais da educação nem, tampouco, aos seus fatores geradores:

⁵⁷ Intitulada “**Travessias entre a sala de aula e o consultório: Trajetórias docentes, adoecimento e narrativas de sofrimento psíquico de professores**”.

⁵⁸ “Os serviços oferecidos pelo Psicossocial eram estendidos aos servidores da educação estadual, abrangendo os docentes, técnicos, servidores administrativos e outros lotados na SEED” (Silva, 2017, p. 151). A instituição funcionou no período de 2005 a 2013, quando então ocorreu a implantação da Casa do Professor (Silva, 2017).

“Discorreu, no entanto, sobre as obras inauguradas como resultado do trabalho do seu governo, ressaltando, no final de seu discurso, e de forma breve, a relevância da Casa para a educação do Estado” (Silva, 2017, p. 156).

A figura 11 a seguir apresenta a imagem do prédio em que funcionava a instituição:

Figura 11- Prédio em que funcionava a Casa do Professor



Fonte: *Facebook* do Atendimento Especializado de Saúde/CVEDUC (2018).

Silva (2017) destaca que no primeiro ano de funcionamento a “Casa” chegou a realizar 4.722 serviços, principalmente os psicossociais. Segundo a autora, naquele ano a depressão foi indicada como o transtorno com maior índice no número de atendimentos, representando cerca de 23,43% de um total de 1.050 atendimentos psicológicos. A tabela 4 a seguir detalha os serviços e respectivos quantitativos dos serviços realizados pela Casa do Professor em 2014:

Tabela 4 – Discriminação e quantitativo de serviços realizados pela Casa do Professor em 2014

ATIVIDADES REALIZADAS	TOTAL
Acolhimentos e encaminhamentos do Serviço Social	792
Atendimentos individuais (psicológicos e com outros especialistas da equipe)	3.789
Atendimentos a familiares	35
Visitas domiciliares	19
Visitas institucionais (Escolas, CAPS Ad II, AMPREV, Junta Médica do Estado e outros)	28
Atendimentos pedagógicos	31
Reuniões administrativas	20
Estudo de casos	03
Palestras	05
TOTAL	4.722

Fonte: Silva (2017).

O Núcleo de Atenção à Saúde do Professor - Casa do Professor destinava-se à melhoria, apoio e prevenção à saúde física e mental dos profissionais da educação da rede estadual de ensino. Dentre os serviços disponibilizados se destacavam: atendimento psicológico, nutricional, educação física, assistência social, fonoaudiologia, fisioterapia e pedagógicos. Após a implantação do CVEDUC em 2018 deixou de funcionar em um local específico. A instituição passou a compor um dos vários setoriais que estão inseridos no espaço físico do referido Centro, conforme disposto no Art. 4º do Decreto nº 2856/2018-GEA:

Os setores da Secretaria de Estado da Educação que atuarão no Centro de Valorização da Educação estarão correlacionados ao Atendimento a Saúde do Estudante NASE, Formação Continuada, Desenvolvimento Profissional e Pessoal, Formação de Gestores e Conselhos (Amapá, 2018, p. 04).

Sob a perspectiva dos documentos instituidores e regulatórios, o Centro de Valorização da Educação (CVEDUC) foi dimensionado como a consolidação de uma Política de Valorização educacional. Um espaço destinado à disponibilização de serviços relacionados à saúde, desenvolvimento/formação continuada, visando promover a valorização dos profissionais da educação e dos alunos. Sua idealização está fundamentada no documento intitulado “*Centro de Valorização da Educação - Qualidade de vida e Desenvolvimento Profissional*”:

[...] a Secretaria de Estado da Educação (SEED) considerou a necessidade de ampliar os serviços voltados à Qualidade de Vida e Desenvolvimento Profissional integrando o Núcleo de Atenção à Saúde da Educação, que atendia os alunos da rede pública estadual, A Casa do Professor, que tinha por objetivo atender os professores, oferecendo serviços de prevenção e acompanhamento biopsicossocial visando à melhoria da saúde física e mental, o Núcleo de Formação Continuada e o Núcleo de Gestão Escolar, ambos visavam ações de Capacitação, Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, no sentido de **coordenar de forma sistêmica as ações voltadas para qualidade vida e desenvolvimento profissional**. Com esta iniciativa, integra-se todas as ações de Valorização à Qualidade de Vida e Desenvolvimento Profissional oferecidas pela Secretaria de Educação, visando fortalecer, consolidar e ampliar os programas que buscam contribuir com o bem estar do profissional da educação e do aluno, para melhoria no ambiente escolar, combatendo os problemas que interferem nas relações interpessoais e no processo de ensino aprendizagem, bem como, problemas relacionados aos casos de saúde mental (depressão, síndrome do pânico, estresse pós-traumático) ou de outra ordem emocional (Amapá, 2019, p. 4-5, grifo nosso).

Assim sendo, instituído por meio do Decreto nº 2.856/2018 – GEA e denominado de “Espaço VIDA” (Valorização, Incentivo, Desenvolvimento e Assistência), o Centro tem como finalidade precípua desenvolver atividades voltadas para o atendimento de saúde aos profissionais da educação e aos estudantes, assim como promover Formação Continuada. Sua

criação foi apoiada, portanto, em dois aspectos centrais: a necessidade de unificar os atendimentos preventivos de saúde aos profissionais da educação e aos estudantes; e a importância da Formação Continuada para os profissionais da educação como processo permanente de aperfeiçoamento (Amapá, 2018).

O quadro 13 a seguir apresenta detalhadamente a missão, público-alvo e respectivos objetivos propostos do CVEDUC:

Quadro 13 - Missão, Delimitação, Público-alvo e objetivos do CVEDUC

CENTRO DE VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	
Missão: Promover atendimento integral de excelência para os servidores da educação e estudantes da rede de ensino, de forma sistêmica, visando ser referência de qualidade no atendimento de Servidores públicos da Educação e Estudantes da rede estadual de ensino do Amapá, até 2022.	
Delimitação: Serviço de assistência à saúde biopsicossocial do aluno e do profissional da educação, e ações de desenvolvimento profissional dos servidores atuantes na rede estadual de ensino.	Público-alvo: Profissionais da educação e alunos que necessitem de apoio especializado.
Objetivo Geral: Oferecer atendimento individual ou grupal a alunos e profissionais da Educação do Estado do Amapá, visando à melhor qualidade de vida nos aspectos biopsicossocial e promover o desenvolvimento profissional através de ações de capacitação, treinamento, aperfeiçoamento e formação continuada aos servidores atuantes da rede estadual de ensino.	
Objetivos específicos	Acolher alunos e profissionais da educação da rede estadual de ensino para prestar-lhes orientações relacionadas à saúde física e mental, estimulando a autoestima e favorecendo o repensar do seu papel social e da sua saúde;
	Acolher e encaminhar servidores e alunos usuários de substâncias psicoativas para tratamento no Centro de Atenção Psicossocial- Álcool e Drogas (CAPS AD);
	Realizar ações preventivas, visando à promoção e prevenção da saúde física e mental dos alunos e dos profissionais da educação.
	Proporcionar através da terapia de grupo uma experiência vivencial e a oportunidade de uma reflexão conjunta mobilizando emoções e trazendo a tona afetos reprimidos;
	Organizar Programas de Capacitação, Desenvolvimento e Treinamento, bem como ações extensivas à qualificação adequada às necessidades locais, regionais;
	Formar profissionais nas modalidades de Formação Inicial e Continuada para o exercício de atividades específicas no serviço público;
	Promover cursos para de atualização e aperfeiçoamento, bem como ações voltadas ao fortalecimento da autoestima do profissional da educação.

Fonte: Amapá (2019).

Tal como descrito nos documentos instituidores supracitados, os Representantes Institucionais idealizadores do CVEDUC relataram em entrevista concedida a esta pesquisadora os principais objetivos que motivaram a criação do Centro. Entre estes se destacaram a reestruturação da “Casa do Professor” e a oferta de Desenvolvimento profissional, ambos com o intuito de “*impactar*” e/ou “*facilitar*” a vida dos profissionais:

[...] em 2017 para 18 surgiu o projeto, a ideia do CVEDUC né, que era... que a ideia era fazer um centro que pudesse atender algumas particularidades de

professores, mas que não fosse diretamente, que não fosse somente a questão da... da... do trabalho né. Então, quando se pensou no CVEDUC, **se pensou em fazer algumas coisas que tivessem impacto na vida pessoal do servidor**, então por isso que o CVEDUC ficou com esse nome, Centro de Valorização da Educação né. Porque lá o CVEDUC, ele ficou dividido em Formação Continuada, que é uma parte de valorização da carreira do servidor né da educação, e também na parte de Atenção à saúde do servidor, que lá no CVEDUC também funciona eh o Atendimento Especializado, que é a antiga Casa do professor, que lá eles oferecem serviços de fisioterapia, psicologia, educação financeira, fonoaudiólogo, encaminhamento pra médico, oftalmo e outros serviços também, e também a parte da formação continuada [...] (Representante Institucional A, 2023, grifo nosso).

Antes da inauguração do Centro de Valorização eh... existiam alguns setores que eles eram espalhados na estrutura do...do...da Secretaria de educação, com prédios alugados, com prédios que não atendiam a necessidade, por exemplo a parte da formação continuada onde não tinha nenhuma sala que pudesse ser ofertado os cursos né, com a estrutura que... que atendia. **Então quando pensou-se no projeto do Centro de Valorização da Educação, pensou-se em tudo que se podia colocar ali dentro daquela estrutura física, que pudesse facilitar a vida do servidor.** Então, a formação continuada é uma parte né, através do NUFOC que é o Núcleo de Formação Continuada e do NUCGES, que é o Núcleo de Capacitação para Gestão Escolar, com salas adequadas e um pequeno auditório, onde as formações tiveram outra cara, o ambiente mais aconchegante, mais confortável. Eh... além dos núcleos de formação, eh... **foi feita uma transformação do que se chamava do...do que se conhecia como Casa do professor.** Essa Casa do professor ela tinha uma equipe multidisciplinar que buscava dar um tratamento, atendimento eh... com qualidade de vida para os professores, mas **era muito restrito aos professores doentes emocionalmente**, que era no outro prédio. Então era muito difícil até a locomoção dos professores para ir atrás disso, porque pra uma coisa ele tinha que ir pra um endereço, para outra situação ele tinha que ir pra outro endereço [...] (Representante Institucional B, 2023, grifo nosso).

[...] e aí se começou a pensar né, na reestruturação do que era a **Casa do professor**, que tinha oferta de alguns serviços, mas como que a gente potencializava isso? eh **pra que a gente pudesse eh ter um ambiente que pudesse agregar esse cuidado e também o desenvolvimento do profissional** [...] O CVEDUC ele atuava primeiro na questão do...do cuidado né, de ter ali espaço de atendimento pra saúde, psicológico eh fisioterapeuta né, então **ali tinham vários serviços pra que esse profissional se sentisse muito também ali, como suporte pra...pra poder eh desenvolver suas atividades melhores.** E aí outra...outro aspecto foi pensado em quais...quais as demandas que esse servidor tinha pra ele crescer profissionalmente, pra ele ter um desenvolvimento profissional, então ali trabalhar a formação [...] (Representante Institucional C, 2023, grifo nosso).

Ao veicular a notícia da inauguração do CVEDUC, demonstrada na figura 12 a seguir, o Portal do Governo do Estado do Amapá⁵⁹ informou que o Centro substituiria a então “Casa do Professor”, aumentando 4 vezes sua capacidade de atendimento. Também indicou que a expectativa de atendimento seria de aproximadamente 24 mil pessoas por ano, entre estudantes e servidores da educação:

⁵⁹ Notícia publicada em 28 de junho de 2018 no endereço eletrônico: <https://www.portal.ap.gov.br/noticia/2806/governo-inaugura-centro-de-valorizacao-da-educacao-dedicado-a-servidores-e-estudantes>.

Figura 12- Screenshot da página de divulgação da inauguração do CVEDUC



Fonte: Portal do Governo do Amapá (2018).

Na ocasião, o então governador do estado Antônio Waldez Góes destacou que o projeto dignifica e respeita os servidores da educação. Também ressaltou a importância da Valorização dos profissionais da educação como condicionante para o processo de ensino-aprendizagem e a melhoria dos índices educacionais. A fala, de certa forma, apontou indícios sobre as intencionalidades que revestiram a criação do Centro⁶⁰:

A valorização é uma das condições necessárias para que o processo educacional tenha tudo aquilo que desejamos, que é um estudante com bom desenvolvimento escolar. **Esperamos que os índices educacionais cresçam definitivamente no Amapá, portanto, estamos investindo de forma significativa na valorização do profissional** (Amapá, 2018, grifo nosso).

Observa-se que o discurso proferido por Waldez Góes relacionando o investimento em Valorização dos profissionais da educação à melhoria dos índices educacionais se assemelha à fala do governador Camilo Capiberibe no ato de inauguração da Casa do Professor em 2014. Naquela ocasião, este enfatizou que o investimento na saúde do professor tinha a finalidade de alcançar os estudantes visando obter uma educação de qualidade:

[...] nós queremos o nosso jovem amapaense bem formado, pra isso a Casa do Professor é um instrumento fundamental do ponto de vista psicológico, do ponto de vista da assistência social, da educação física, da educação financeira, enfim, da nutrição, e tantas coisas [...] então essa é uma “Casa” que vai nos prevenir e cuidar da saúde do nosso professor e eu tenho certeza, vai nos ajudar a fazer da nossa educação, uma educação de qualidade (Capiberibe, 2014 apud Silva, 2017, p.156).

⁶⁰ Essas intencionalidades foram explicitadas com mais nitidez nos discursos dos Representantes Institucionais analisadas na subseção deste capítulo: “*O que revelam os discursos dos sujeitos?*”.

Embora os discursos tenham sido proferidos por Chefes de estado em períodos e partidos distintos (2014 - Gestão PSB e 2018 – Gestão PDT) pode-se inferir que as mudanças no executivo estadual e, conseqüentemente, na pasta educacional não destoaram da lógica gerencial que subjaz as políticas educacionais contemporâneas nacional e internacionalmente⁶¹.

É nessa conjuntura política nacional e local que o CVEDUC foi idealizado e materializado. Além do Atendimento Especializado em Saúde (Casa do professor) e do Núcleo de Formação Continuada (NUFOC/SEED), o Centro também agrega em seu espaço o Núcleo de Ouvidoria e Atendimento (NOA); o Conselho Permanente de Valorização do Professor da Educação Básica (CPVPEB); a Gerência do Programa E- paz⁶² e a Gerência do Protagonismo Estudantil. Também é vinculado à Coordenadoria de Recursos Humanos (CRH/SEED)⁶³, que por sua vez, subordina-se à SAGEP/SEED.

O Representante Institucional B descreveu com mais minúcias o espaço em que funcionam as atividades do Centro:

[...] com a inauguração do CVEDUC a gente teve aquele prédio né, mais bonito, mais aconchegante, mais confortável, onde no primeiro andar, tinha-se essa estrutura das salas e do auditório, das salas de formação e do auditório eh... no primeiro piso essa que era a Casa do professor ela se transformou no que eles chamavam lá de atendimento especializado, por que atendimento especializado? Porque ele não visava atender somente mais os professores. Ele, ele atendia todos os profissionais da rede estadual de educação, com essa equipe multidisciplinar que envolvia eh... psicólogos, nutricionistas, fisioterapeutas, profissionais de educação física eh.. até eh... Educação Financeira [...] lá também tinham outros setores que visava atender as necessidades de qualidade de vida, de valorização dos profissionais, como o CPVPEB, que é aquele órgão que cuida da carreira né, das promoções e progressões dos servidores da educação, eh...o Programa de educação para a Paz, que também faziam um serviço diferenciado nas escolas né, tanto para funcionários quanto para estudantes, eh... a Ouvidoria que é um setor extremamente importante e que visava ouvir, como o próprio nome já diz, mas assim atender todas as demandas, os conflitos das escolas (Representante Institucional B, 2023).

⁶¹ Este cenário de ingerências privatistas nas políticas públicas brasileiras foi ainda mais impulsionado nos governos neoliberais dos presidentes Michel Miguel Elias Temer (2016 a 2019) e de Jair Messias Bolsonaro (2019 a 2022).

⁶² O Programa Educação para a Paz foi instituído por meio da Lei nº 2.282 de 29 de dezembro de 2017 e “busca incentivar a prevenção à violência nas escolas estaduais e garantir mais qualidade no ensino, melhorando os índices da aprendizagem dos estudantes” (Amapá, 2021, p. 40). Também desenvolve o Projeto Escolas Restaurativas voltado à resolução de conflitos com base em valores democráticos (diálogo, tolerância, solidariedade, compreensão) buscando implementar “uma prática educativa cidadã e voltada para a cultura da paz” (Amapá, 2021, p. 40).

⁶³ O CVEDUC não possui direção própria, seu gerenciamento é realizado pela Coordenadoria de Recursos Humanos (CRH/SEED). Também não compõe formalmente o Organograma da mantenedora (SEED).

O prédio “*mais bonito, mais aconchegante, mais confortável*” enaltecido pelo sujeito entrevistado localiza-se na capital do estado, em um imóvel alugado. Estruturalmente possui dois pavimentos: O primeiro andar dispõe de uma recepção, duas salas de treinamento com capacidade para 50 pessoas; um auditório com capacidade para 100 pessoas, três banheiros, escada e um elevador. No segundo andar ficam instaladas as salas de atendimentos especializados aos profissionais da educação e estudantes. As figuras 13 e 14 apresentam a imagem da vista frontal do prédio e do auditório interno, respectivamente:

Figura 13 – Vista frontal do CVEDUC



Fonte: SEED/GEA (2020).

Figura 14 - Auditório do CVEDUC



Fonte: MPA (2023).

A locação do imóvel foi efetivada por meio do Contrato nº 0018/2018-SEED firmado com Pessoa Física, no valor mensal de R\$ 44.331,36 (quarenta e quatro mil, trezentos e trinta e um reais e trinta e seis centavos), totalizando anualmente R\$ 531.975,96 (quinhentos e trinta e um mil, novecentos e setenta e cinco reais e noventa e seis centavos). A tabela 5 na sequência apresenta o impacto financeiro com a referida contratação:

Tabela 5 – Comparativo financeiro da locação de imóveis dos setoriais da SAGEP/SEED e CVDEUC

Setorial	Valor da locação do imóvel
Casa do Professor	R\$ 12.600,00
CRH/Anexos	R\$ 8.793,17
CPVPEB	R\$ 5.538,73
Total mensal	R\$ 26.931,90
Total anual	R\$ 323.182,80
Centro de formação, desenvolvimento e atendimento à saúde dos servidores da educação (CVEDUC)	
Total mensal	R\$ 44.331,33
Total anual	R\$ 531.975,96

Fonte: Amapá (2021), Amapá (2017).

Nota-se que os valores apresentados demonstram significativo aumento no montante mensal/anual com a locação do espaço. A diferença incide em um acréscimo de aproximadamente 64% do valor anteriormente despendido com aluguéis distintos e o atual prédio em que funciona o CVEDUC.

Tais dados divergem da justificativa da mantenedora⁶⁴ quando indicou que a locação de um único prédio que comportasse 5 (cinco) setoriais da SEED (CRH, NUFOC, NUCGES, NASE/Casa do Professor, CPVPEB) seria mais benéfica por rescindir os contratos individuais em que tais setores funcionavam. Além disso, é importante ponderar sobre as reais condições estruturais do prédio e os recursos materiais necessários para a manutenção física e administrativa de suas instalações, quando considerado o valor despendido para pagamento do imóvel e a sua efetiva destinação.

Sobre os aspectos estruturais e materiais, o Representante Institucional A relatou minuciosamente os problemas identificados no Centro:

⁶⁴ A justificativa está registrada no documento que formalizou a solicitação de criação do Centro, elaborado pela CRH/SEED, encaminhada informalmente a esta pesquisadora em 2021, via *watsapp*.

[...] na época pensou-se numa espécie de fundo financeiro para o CVEDUC, que é como se fosse aquela mesma ideia do caixa escolar, que as escolas têm, era algo semelhante para o CVEDUC. Aí a gestão saiu, mas não conseguiram finalizar isso, que era uma boa saída por sinal, porque por mais que...que os setores lá dentro, estão dentro do CVEDUC tenha uma Coordenadoria, uma chefia fora do prédio, mas ainda assim, uma vez que tem um fundo financeiro pra atender o prédio, melhoraria muito mais sabe. Pode parecer besteira mas às vezes, quebrou uma torneira, não tem como trocar, “ah a luz da escada queimou” não tem como trocar, porque se a mantenedora não manda quem tem que comprar? É quem tá lá dentro trabalhando! Isso aconteceu muito, aconteceu muito, mas muito, com tudo que você imaginar, com tudo o que você imaginar, com água mineral, com uma lâmpada que queima, com uma coisa de limpeza [...] E aí todo mundo pensa nas leis... ao mesmo tempo, às vezes, sempre, sempre, nunca, nunca teve assim um momento no CVEDUC que foi assim, “Ah o CVEDUC tá 100% assistido” nunca teve isso, nunca teve, sempre faltou uma coisinha aqui, uma coisinha ali, a gente ia, a gente fazia uma coleta entre a gente [...] Isso era muito comum, e até hoje ainda acontece. Até hoje ainda acontece. Muitas vezes, a gente pensa que isso é bobagem, mas não é. Às vezes a falta de... às vezes não, a falta de material, a falta de... de objetos pra trabalho influencia na qualidade da formação, influencia na qualidade daquele trabalho que tá sendo ofertado entendeu [...] (Representante Institucional A, 2023).

Além das dificuldades apontadas pelo referido sujeito, também é preciso destacar as limitações dos espaços para os serviços que ali são oferecidos, sobretudo pelo quantitativo de profissionais da educação (14.615) e estudantes (119.018) que a rede estadual contempla (Amapá, 2021) aliado à expressiva demanda por atendimentos, especialmente de saúde. Entretanto, apesar do impacto financeiro e das variadas problemáticas estruturais e materiais sinalizadas, o Centro continua desenvolvendo suas atividades no mesmo local desde a sua implantação, sobretudo os atendimentos especializados de saúde e as ações formativas.

No tocante aos serviços de saúde o panorama apresentado nos relatórios analisados evidenciou uma gradativa redução no quantitativo de atendimentos realizados aos profissionais da educação desde a implantação do Centro. De acordo com o Relatório de Gestão da SEED (2019) o Núcleo realizou 9.208 serviços, distribuídos entre: psicológicos, nutricionais, fonoaudiólogos, educação física, fisioterapia. Em 2020, o Relatório de Gestão da SAGEP/SEED apontou uma expressiva redução de atendimentos, contabilizando apenas 2.424 serviços de saúde⁶⁵, sendo 1.715 atendimentos psicológicos e 709 fonoaudiólogos. Todavia, por contemplar como público-alvo os estudantes, não foi possível mensurar a quantidade exata de profissionais da educação atendidos nos dois períodos analisados. Ressalta-se, ainda, que o

⁶⁵ Essa redução pode estar relacionada ao período pandêmico vivenciado em 2020. Naquele ano muitos serviços presenciais foram suspensos, funcionando apenas os atendimentos essenciais. De acordo com o Relatório de Gestão da SAGEP/SEED de 2020 “Em razão das medidas de distanciamento pessoal com a finalidade de minimizar os riscos de transmissão do Novo Coronavírus (COVID-19), as atividades da SAGEP foram realizadas predominantemente em regime de teletrabalho a partir de abril de 2020” (Amapá, 2021, p. 2021, p. 4).

último Relatório de Gestão divulgado pela SEED, correspondente ao exercício de 2021, não faz qualquer menção sobre os serviços especializados de saúde realizados pelo CVEDUC naquele ano.

No que concerne a Formação Continuada os dados demonstraram um cenário oposto. Informações obtidas no Relatório de Gestão da SAGEP/SEED referente ao exercício de 2020 apontaram a realização de 384 (trezentos e oitenta e quatro) ações formativas⁶⁶. Estas abrangeram aproximadamente 2.025 (dois mil e vinte e cinco) profissionais e 2.521 (dois mil, quinhentos e vinte e um) estudantes, especialmente por meio de plataformas digitais (*Zoom*, *Google Meet*) e da Plataforma AVACVEDUC⁶⁷.

Já em 2021, o Relatório de Gestão da SEED indicou que o NUFOC/SEED realizou 118 formações que contemplou 2.648 servidores. A tabela 6 na sequência detalha as ações formativas realizadas naquele ano. Destaca-se que um dos dados interessantes identificados foi o percentual de evasão dos cursos, que alcançou o índice de 57,6%:

Tabela 6 – Detalhamento das ações formativas realizadas em 2021 pelo NUFOC/SEED

FORMAÇÃO CONTINUADA	DADOS
Número de capacitações realizadas	118
Número de certificações expedidas	2420
Número global de servidores atendidos	2648
Lives interativas AVA CVEDUC (views)	19.287
Número estratificado de professores atendidos/capacitados	1.813
Número estratificado de gestores atendidos/capacitados	114
Número total de horas de capacitação	3.082h
Taxa de abandono/evasão	57,6%
Percentual de conclusão de cursistas	42,3%

Fonte: Amapá (2021).

Sobre esse elevado número de evasões/desistências alguns profissionais que foram entrevistados nesta pesquisa também apontaram essa incidência quando ponderaram acerca dos cursos de formações que realizaram no CVEDUC. Porém, notou-se que as opiniões divergiram em alguns pontos, demonstrando que ainda não há um consenso sobre os fatores que contribuem para esta situação, conforme demonstram os relatos a seguir:

[...] Então eu to tendo assim, um conhecimento muito grande, eu sei que o curso pra mim ele tá me engrandecendo, **porém tem esse lado da evasão** né, que a gente

⁶⁶ Em virtude do contexto pandêmico as formações foram realizadas presencialmente até o mês de março de 2020. Após esse período, passaram a ser executadas no formato *online*.

⁶⁷ Esta Plataforma foi implantada em 2020 objetivando garantir a formação continuada à distância aos profissionais da educação da rede estadual e contribuir para o engajamento e apropriação desses profissionais na utilização de ferramentas tecnológicas (Amapá, 2021).

começou com uma turma cheia e aí hoje nós...assim **a nossa turma está bem reduzida**, mas a qualidade não caiu (Profissional A, 2023, grifo nosso).

Você chega lá e não tem tantas pessoas assim no curso [...] o que a gente observa é que existem alguns profissionais que ofertam o curso, mas não tem aquele, como é que eu posso te dizer, aquela empatia pra fazer o curso, e se eu não me sentir bem num curso, pode ser o melhor curso, eu venho embora, e eu acho que isso também é muito, eh...é muito...importante de dizer né, de mencionar até para que haja reflexões em relação a isso. As pessoas têm que ter qualificação, não basta tá lá no CVEDUC dizendo “Ah, eu sou da equipe de formação”, mas você tem que estudar pra você poder fazer essa formação, porque senão as pessoas não vão mais, tem que ter empatia, tem que ter conhecimento, tem que saber eh como é que você vai alcançar aquele professor [...] Então eu penso que talvez **a questão da...eh do conhecimento né de quem está ministrando o curso, tem...interfere né na permanência ou não do professor**, o tipo de...de abordagem que você vai fazer naquele curso também é muito importante, se você faz uma abordagem assim bem interessante no começo do curso você já prende o professor (Profissional F, 2023, grifo nosso).

Eu atribuo justamente a essa questão do tempo. Eles não têm tempo, por quê? A gente sabe que tem professores que ele tem 2 empregos, até 3, então ele...ele tenta de todas as maneiras dividir esses...esse tempo dele, porque eu...eu, como professor de 40 horas, ele deveria estar no horário dele de aula e no contraturno ele tá fazendo planejamento. O certo deveria ser esse, né. Infelizmente isso não acontece, e a gente pode falar isso pra todo mundo por quê? Porque não é... não é só eu né, é fulano...são a maioria, a maioria dos professores, a gente pode perceber [...] eu percebo que os meus colegas eles têm vínculo tanto na prefeitura quanto no estado, aí onde é que eles vão planejar? [...] É isso, **o professor não tem tempo pra planejar, e aí muito menos pra fazer curso, eles não se interessam simplesmente** (Profissional H, 2023, grifo nosso).

[...] eu acredito né que a formação ela contribui muito para o nosso, pra nossa carreira, pro nosso trabalho [...] Agora as escolas muitas... muitas vezes elas não estão muito disposta assim, digamos assim né, a estar participando das formações, como eu falei antes né [...] eu vejo assim, que é necessário as escolas também abrirem suas portas né. Porque **nessa formação que a gente iniciou tinha pra mais de 40 gestores, ao final só está chegando 3**, então essa...**essa evasão é muito grande**, entendeu [...] Eles sempre falam que eh...são muito ocupados, mas eu também sou ocupada, bastante né. E aí, acredito assim que eles...como eu falei, eles já...tem muitos que já estão tipo no final de carreira, entendeu [...] então, muitos, muitos também são assim, acho que acomodados também, não sei...eu vejo assim que dá pra fazer...dá pra fazer sim (Profissional E, 2023, grifo nosso).

Percebe-se que cada profissional tem uma percepção diferente sobre as motivações que ocasionam tal problemática. Há justificativas que consideram aspectos externos ao CVEDUC, mais relacionados com fatores inerentes aos profissionais como a falta de tempo, sobrecarga de trabalho e até mesmo desinteresse em realizar as formações. Porém, também há a menção de aspectos internos ao Centro, como a metodologia e a qualificação dos formadores que realizam os cursos, citados pelo Profissional F.

Importa registrar que em 2021 a Plataforma AVACVEDUC foi responsável pela oferta de 109 (cento e nove) cursos, com um total de 5.720 (cinco mil, setecentos e vinte) inscritos e

2.420 (dois mil, quatrocentos e vinte) certificados expedidos⁶⁸. Esta expressividade no quantitativo de cursistas, bem como a intencionalidade da implementação da Plataforma foram nitidamente referenciadas na fala de um dos Representantes Institucionais entrevistados:

A plataforma foi construída porque, isso também **foi um grande avanço**, porque antes da pandemia os cursos eles eram 100% presenciais, **sendo presenciais os cursos eles são muito limitados**, porque um curso que a gente fazia numa das salas de formação a gente conseguia atender 35, 40 pessoas por turma. **Sendo que num curso *online* e dentro da Plataforma do AVACVEDUC, ou AVA Ensino médio, ou do AVA lá do Programa Criança alfabetizada, a gente conseguia ter 500 pessoas, 400 pessoas inscritas numa única turma**, então eh mudou completamente, porque **a oferta ela teve que ser mais direcionada, enquanto formação continuada pro nosso objetivo, que é a melhoria da... dos índices educacionais, dos resultados dos alunos** (Representante Institucional B, 2023, grifo nosso).

Do excerto extraem-se algumas questões que chamam atenção. Inicialmente verifica-se que para o Representante Institucional B a utilização de plataformas na realização de cursos de formação é considerada um “grande avanço”, pois os cursos presenciais “limitam” a quantidade de cursistas. Observa-se que a fala faz referência apenas à ampliação da quantidade de profissionais abrangidos, não havendo indícios de outros aspectos importantes como a qualidade do curso, a própria permanência e o significativo número de evasões demonstrado na tabela 6 acima. Inversamente, para o Representante Sindical (2023) entrevistado o uso de plataformas não representa um avanço para o ensino público, pois “[...] ele não traz a reflexão, a criatividade pra nós né, e para os alunos, porque os exercícios vêm prontos entendeu, então, eu não, não considero muito isso como um avanço muito grande”.

Outro ponto verificado na fala do Representante Institucional supramencionado são as intencionalidades que motivaram as alterações nos conteúdos dos cursos, identificadas nas expressões: “mais direcionada”, “nosso objetivo” e “melhoria dos índices e resultados educacionais”. Esses argumentos evidenciaram o tom interesseiro com que as formações continuadas vêm sendo promovidas contemporaneamente no Amapá. Nota-se que a preocupação está em corresponder às novas orientações das políticas educacionais nacionais e internacionais e, principalmente, às demandas mercadológicas. A fala do Representante Institucional C corrobora com esta inferência:

[...] a gente já tinha algumas demandas que eram já eh...já claras pra gente, implementação do currículo, então a gente já tinha ali formações eh que seriam direcionadas para a implementação do...do Referencial Curricular, olhando ali

⁶⁸ A divergência entre a quantidade de inscritos e de certificados expedidos se deve ao elevado número de evasão nos cursos. Do total de inscritos nas qualificações, 2.010 nunca acessaram o curso e 1.290 abandonaram a formação (Amapá, 2021).

muito a Base Nacional Comum Curricular, mas a gente precisava entender também eh como que as formações impactavam nos resultados da avaliação [...] quando nós tivemos a avaliação ampliada pra todos eh...nós tivemos o processo da pandemia né 2020, 2021 foram anos extremamente desafiadores, mas nós fizemos na retomada de 2021 uma grande avaliação diagnóstica né e, a partir desse resultado, desse diagnóstico, foi identificado quais as habilidades eram mais críticas para o...eh assim os estudantes tiveram resultado piores né. Então **a partir dali a gente olhou essas habilidades e pensou formações para esses professores** né...e matemática foi muito a questão das 4 operações, e ali olhar a resolução de problemas né, então resolução de problemas foi algo que foi trabalhado com uma formação em larga escala eu lembro muito bem disso, foi uma formação que foi feita pra toda a rede, para todos os professores de matemática [...] Língua portuguesa também ali a gente foi trabalhando na parte de produção textual para os professores de língua portuguesa né [...] E aí foi muito também esse processo de aperfeiçoamento né, começa de uma forma, **tem o catálogo de curso, mas esse catálogo de curso fazia sentido? Era aquilo que a rede tava precisando?** Então a gente ia reavaliando esse catálogo de curso, **quando nós conseguimos trabalhar a partir dos resultados de avaliação eh a gente entendeu que é de fato é esse o caminho né** (Representante Institucional C, 2023, grifo nosso).

Conforme apontado na fala do Representante Institucional C o catálogo de cursos foi redimensionado para corresponder aos “sentidos” e interesses da mantenedora, principalmente o de “*impactar nos resultados das avaliações*”. Disto decorre a recorrente utilização de plataformas como recurso estratégico para o desenvolvimento de formações, isto porque esse formato possibilita um maior alcance de profissionais em menor tempo e espaço.

Esse redimensionamento do conteúdo dos cursos foi constado nas formações disponibilizadas na Plataforma AVACVEDUC em 2021. Entre os variados cursos ofertados destacaram-se aqueles com foco no desenvolvimento de competências e habilidades integradas à BNCC, Matemática e Língua Portuguesa, e os direcionados às novas tecnologias e ferramentas educacionais, conforme exemplificado na tabela 7 a seguir:

Tabela 7 – Principais ações formativas alinhadas à BNCC e TICs ofertadas na plataforma AVACVEDUC em 2021

Nº	Cursos	Carga Horária	Total de inscritos	Certificações Expedidas	EVASÃO	
					Nunca acessou	Abandono
1	Boas Práticas na Produção de Vídeo aulas	20h	371	141	71	158
2	Expectativa da Aprendizagem Matemática no Ensino Fundamental II à luz da BNCC	40h	97	9	53	35
3	O uso do Smartphone como Dispositivo Educativo em Arte.	20h	119	42	46	31
4	Uso do Google Sala de aula no dia a dia escolar.	20h	287	72	108	107
5	O Professor do Ensino Médio e os novos desafios no contexto da BNCC	20h	147	51	75	21
6	Gamificação e BNCC em Sala de Aula: a utilização da ferramenta Kahoot como prática inovadora	20h	133	35	76	-
7	Reconfigurando Conexões Socioemocionais	20h	56	17	23	16
8	Inovação e Criatividade no ambiente de trabalho 2	20h	62	58	3	1
9	As Competências Socioemocionais no Contexto do Referencial Curricular Amapaense	40h	80	59	13	8
10	Experimentos e Recursos Didáticos em Arte – II	20h	30	10	10	10
11	Língua Inglesa e as Novas Tecnologias na Educação à Distância	20h	37	11	12	14
12	Netiqueta: Boa Convivência em Ambientes de Aprendizagem Virtuais 2	20h	16	11	4	-
13	O Ensino da Filosofia e a BNCC	20h	11	3	5	3
14	Planejamento e Avaliação Educacional	20h	92	34	56	2
15	Planejamento de aula para o desenvolvimento de habilidades em Língua Portuguesa	40h	22	16	5	1
16	Planejamento de aula para o desenvolvimento de habilidades em Matemática	40h	11	11	0	0
17	Planejamento para o desenvolvimento de habilidades em Ciências	40h	20	20	0	0
18	Planejamento para o desenvolvimento de habilidades com foco na aprendizagem	40h	10	10	0	0

Fonte: Amapá (2022).

Os dados apresentam apenas um rol exemplificativo dos cursos ofertados na referida plataforma ao longo de 2021, posto que o Relatório de Gestão da SEED apontou 109 cursos

com essa nova faceta. Todavia, este sucinto panorama possibilitou inferir que as ações formativas desenvolvidas pela Plataforma AVACVEDUC foram significativamente afetadas pelas influências das orientações educacionais neoliberais dos últimos tempos, especialmente a BNCC. Conforme indica Gatti (p. 62, grifo nosso): “Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de **mudanças na formação dos docentes**, dos formadores das novas gerações”.

Como se viu na análise da Política de Formação Continuada Amapaense realizada no capítulo anterior, a BNC-Formação foi determinante no processo de elaboração e implementação da normativa, ocorrida em 2022. Todavia, a tabela 7 demonstrou que em 2021 os cursos de formação já haviam sido remodelados em conformidade aos preceitos homogeneizadores estabelecidos na BNCC. Notou-se que os termos “aprendizagem”, “habilidades”, “competências”, “BNCC”, receberam centralidade nos cursos promovidos pela instituição. Ou seja, uma formação direcionada para atender interesses hegemônicos.

Ainda que a BNCC tenha adquirido centralidade na agenda educacional brasileira desde a sua instituição em 2017, as produções científicas nacionais sinalizam para diversas implicações negativas, seja no contexto estritamente curricular, seja em aspectos subjacentes ao ensino público. Para Diniz-Pereira (2021) um dos pontos de tensão sobre essa normativa é a utilização do “*modelo de competências*”, isto é, a “ideia da centralidade do currículo por competências” na formação dos professores.

Gatti (2008, p. 63) questiona esse modelo de formação educacional que prioriza perspectivas mercadológicas em detrimento da formação emancipatória: “Onde ficam as preocupações com a formação humana para uma vida realmente melhor para os humanos enquanto seres relacionais e não apenas como *homo faber*, como homem produtivo”? Nesta direção, compreende-se que essa nova faceta das formações dos profissionais da educação com viés imediatista e reducionista compromete os próprios fundamentos da educação pública, enquanto espaço para emancipação intelectual e humana.

Destarte, é importante salientar que as opiniões acerca da crescente incidência do uso de plataformas na realização de ações formativas têm gerado controvérsias no meio educacional, especialmente no que tange a sua efetividade e respectivas implicações. Nas

entrevistas realizadas com os profissionais da educação, esse recurso tecnológico foi concebido em diferenciados prismas:

[...] **eu não vejo não, diferença, às vezes é até melhor** né, porque, por exemplo, eu to aqui no meu trabalho, to assistindo, estamos interagindo porque o curso ele é muito prática, aí discute um assunto, aí tem que fazer, dar tua opinião, você tem que falar alguma coisa, tem que... então tu interage todo o tempo. E também as mídias que eles mostram pra gente, como eu posso dizer, o suporte que eles nos apresentam também são muito bons. E... e pessoalmente é bom também, só que aí pela **logística**, por exemplo, eu aqui no...aqui no centro, a minha amiga lá no Brasil Novo. Então **pra mim, virtualmente é melhor**, seria melhor (Profissional A, 2023, grifo nosso).

[...] eu vi que o CVEDUC tava ofertando uns cursos e eu tentei me inscrever nesse que trabalhava a questão do emocional né [...] Mas foi tão difícil pra acessar o curso que eu desisti, a plataforma era muito complicada sabe, você entrava e tinha... tinha que ter um negócio de uma senha e tu cria a senha, tinha que ir pra um outro lugar e não dava certo. O curso tem que... se é *online*, a plataforma tem que ser acessível. Agora você imagina eu aqui, eu tenho... eu tenho acesso a esses recursos, e desisti do curso porque foi complicado chegar até o curso, imagina quem mora mais distante, porque o curso era pra toda a rede, mas não alcançou toda a rede [...] então eles...eles ofertam alguns cursos a distância né, de forma, eh *online*, entretanto, a...o caminho pras pessoas se inscreverem, acessarem o curso não é tão simples assim [...] **Eu particularmente gosto muito mais do curso presencial**, porque eu penso que quando você tá no grupo presencial, você aprende, você troca, você pergunta, você tira uma dúvida. **O curso online, ele te deixa muito distante** [...] eu prefiro o curso presencial, eu acho que pra nós professores né, principalmente a formação continuada tem que acontecer dessa forma [...] **então eu penso que o curso ele precisa ser presencial, eu defendo a educação presencial**. Eu penso que ela é muito mais rica, muito mais produtiva né, embora a gente saiba que a educação a distância tem crescido e avançado, depois da pandemia isso se proliferou muito mais do que já... já estava sendo, mas eu sou defensora da... da formação presencial, eu gosto muito desse contato físico (Profissional G, 2023, grifo nosso).

A Secretaria de educação oferece curso? Oferece, muitos, mas por que que não acontece? Por causa da carga horária do professor, **o Professor tá sobrecarregado**, aí tem... quando falta por exemplo, tem professor à noite que falta, o professor pela manhã, o professor tem que ir nos 2 horários, aí onde? que horário o professor vai fazer o curso né? **Às vezes online ainda os professores ainda concordam, mas nem todas as vezes o... o curso online ele é tão bom assim da gente fazer direto o curso online. A gente precisa fazer o online e precisa fazer presencial**. E é essas dificuldades que nós temos com relação à SEED, na formação continuada e na formação continuada em serviço (Profissional H, 2023, grifo nosso).

As falas apontam variados fatores subjetivos que influenciam a avaliação sobre os cursos no formato *online*/EAD. Na percepção do Profissional A, os aspectos relacionados à praticidade, mídias tecnológicas e a logística configuram uma vantagem. Este argumento coaduna com a análise de Gatti (2008, p. 65, grifo nosso) quando indicou que a Educação à distância tem sido bastante valorizada e justificada nas políticas educacionais contemporâneas por ser considerada:

[...] como **uma forma mais rápida de prover formação**, pois, pelas **tecnologias disponíveis**, pode-se **flexibilizar os tempos formativos** e **os alunos teriam condições, quando se trata de trabalhadores**, de, em algumas modalidades de oferta, estudar nas horas de que dispõe, não precisando ter horários fixos, o que permitiria compatibilização com diversos tipos de jornadas de trabalho.

No entanto, depreende-se que ao mesmo tempo em que a flexibilização e praticidade dos cursos *onlines* são dimensionados como aspectos positivos, também podem representar o seu inverso. Ao afirmar que “[...] *eu to aqui no meu trabalho, to assistindo, estamos interagindo [...]*” nota-se que o Profissional A utiliza o horário de expediente laboral para realizar a formação, o que na prática se configura em mais precarização do trabalho. Tal situação possui densa relação com o argumento utilizado pelo Profissional H, quando mencionou a falta de tempo dos profissionais da educação para participarem das ações formativas.

De forma geral, foi possível constatar que as alterações nos formatos e conteúdos das formações promovidas no CVEDUC, especialmente as ofertadas via Plataforma AVACVEDUC, buscaram o fiel alinhamento às recomendações estabelecidas em diretrizes e normativas instituídas nacionalmente, entre as quais a LDB, o PNE e mais recentemente à BNCC e RC.

No tocante a implantação do CVEDUC percebeu-se que sua frente de atuação apenas na *Qualidade de Vida* e no *Desenvolvimento Profissional* caracteriza uma perspectiva limitada de Valorização Profissional. Ainda que o Centro também agregue em seu espaço o CPVPEB este vem atuando de forma apartada aos objetivos da instituição que integra.

Para além da perspectiva limitada de Valorização, notou-se que a Qualidade de vida não vem recebendo a mesma visibilidade que o Desenvolvimento Profissional. Exemplo disso é a própria página institucional do Centro, utilizada apenas para divulgação de portfólios de cursos de formação, desconsiderando inclusive os serviços desenvolvidos por outros setoriais que atuam em outras dimensões da Valorização Profissional, como o próprio Atendimento Especializado de saúde, o CPVPEB e a Ouvidoria.

Isto posto, considerou-se fundamental ouvir a categoria profissional da educação amapaense e os Representantes Institucionais idealizadores do CVEDUC a fim de obter um panorama das concepções e sentidos atribuídos à Valorização Profissional. Também buscou-se verificar a representação e efetividade do Centro enquanto política educacional materializada

para este fim. Assim sendo, a análise discursiva dos sujeitos entrevistados (Fairclough, 2001, 2005) encontra-se explicitada na sequência.

3.2 VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL: O QUE REVELAM OS DISCURSOS DOS SUJEITOS

Esta seção foi destinada para um debate focalizado nas concepções e sentidos atribuídos à Valorização Profissional, bem como na representatividade do CVEDUC para os profissionais da educação e Representantes Institucionais entrevistados nessa pesquisa. Para tanto, realizou-se articulações e mediações entre os documentos, as ações desenvolvidas no Centro e os discursos dos sujeitos.

A análise crítica discursiva (ACD) foi apoiada na perspectiva de Fairclough (2001, 2005) que compreende o discurso enquanto Prática Social alicerçada nos conceitos de *Ideologia* e *Hegemonia*. Esta última entendida como forma de dominação baseada em alianças e consensos. Conforme sinaliza o autor, o discurso está implicado nas mais diversas orientações da Prática Social (econômica, política, cultural, ideológica) que envolvem relações de poder, materializando-se em modos de Prática Política e Ideológica:

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. **O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma, os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder.** Como implicam essas palavras, a prática política e a ideológica não são independentes uma da outra, pois a ideologia são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder. Assim, a prática política é a categoria superior. Além disso, **o discurso como prática política é não apenas um local de luta de poder, mas também um marco delimitador na luta de poder** a prática discursiva recorre a convenções que naturalizam relações de poder e ideologias particulares e as próprias convenções, e os modos em que se articulam são um foco de luta (Fairclough, 2001, p. 94-5, grifo nosso).

Nesse sentido, em um cenário de polarização social e ideológica, compreende-se que a educação tem se transformado em um importante instrumento para a manutenção e/ou superação de poder. Portanto, na etapa de interlocução com os sujeitos, buscou-se desvelar nos discursos elementos que, de alguma forma, representassem sua prática política e ideológica de acordo com os ambientes, atividades e posições ocupadas. Buscou-se evidenciar também as contradições e/ou contraposições ideológicas inter e intra-classes, considerando que os sujeitos

entrevistados integram grupos com diferenciadas posições no espaço de reprodução das relações de trabalho.

A entrevista com os grupos dos sujeitos selecionados ocorreu no período de novembro a dezembro de 2023. Para esta etapa foram adotados alguns critérios⁶⁹ considerados pertinentes pela pesquisadora. Para as escolhas dos Representantes Institucionais optou-se por contemplar aqueles que estiveram à frente do CVEDUC desde a sua idealização até a implementação, ainda que não integrassem mais a equipe gestora da SEED em 2023. As tratativas e efetivação das entrevistas com os sujeitos deste grupo ocorreram sem intercorrências.

Com relação a amostra dos profissionais entrevistados houve um maior percalço para a sua seleção. Preliminarmente, optou-se em priorizar profissionais da educação que tivessem participado de algum curso de formação no Centro em qualquer momento, desde a sua implantação. Para tanto, solicitou-se à SEED autorização para obter as listas de presença dos cursistas do período compreendido entre 2018 a 2023⁷⁰. Contudo, apesar de tal solicitação ter sido devidamente autorizada pela pasta de Gestão Pessoas/SEED⁷¹, o acesso às informações foi relativamente obstaculizado no interior do Centro.

Conseguiu-se obter inicialmente as relações de presenças do ano de 2019. Porém, constatou-se um elevado número de ações formativas com reduzida carga horária naquele ano (palestras, oficinas, minicursos). Este fato conseqüentemente implicou na dificuldade em selecionar os profissionais, haja vista o grande número de cursistas identificados. Por esse motivo, optou-se por refinar o critério para a seleção desses profissionais: participantes de cursos de formação com carga horária a partir de 40h⁷². No entanto, esta etapa foi bem mais obstaculizada do que a primeira, posto que foi repassado inicialmente apenas um levantamento com formações de 40h ou mais realizadas⁷³, descritas na tabela 8 a seguir:

⁶⁹ Especificados no quadro 2 da seção introdutória desta pesquisa.

⁷⁰ Ofício nº 1326/2023-CCPGE/UNIFAP, de 09 de julho 2023, constante no Apêndice VII.

⁷¹ Despacho autorizativo da SAGEP/SEED datado de 12 de julho de 2023 (PRODOC nº 28101.0068.1369.3525/2023), constante no Apêndice VIII.

⁷² De acordo com a Resolução CNE/CP nº 01 de 27 de dezembro de 2020 são considerados cursos de formação continuada: I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas; III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas.

⁷³ Encaminhado informalmente à pesquisadora via *Whatsapp* no dia 14/11/2023.

Tabela 8 - Levantamento dos cursos de formação a partir de 40h ou mais realizados pelo CVEDUC

ORD	CURSOS	C.H.	CONCLUINTES
2018			
01	Encontro de Gestores Escolares 2018: Caminhos para a qualidade da educação	40h	396
02	Multiplicadores em Práticas Restaurativas	40h	07
03	Gestão de qualidade nas escolas	120h	
04	Olimpíadas de Língua Portuguesa	200h	
05	Mediadores de Leitura sob perspectiva do PROLER	200h	
06	PNAIC/PAAP	200h	
07	Curso de Qualificação para gestor escolar	140h	
2019			
01	Formação para Professores de Língua Portuguesa referente a 6ª Edição da Olimpíada de Língua Portuguesa	100h	152
02	Curso Facilitadores em Práticas Restaurativas	120h	173
03	Metodologias Ativas para a Educação de Jovens e Adultos- EJA	40h	

Fonte: Pesquisa de campo (2023). Adaptação do documento informal recebido via *whatsApp*.

No envio do levantamento foi informado ainda que no período de 2020 a 2021 não foram realizados cursos de 40h ou mais pelo Centro⁷⁴. Com relação a 2023, conseguiu-se obter apenas lista de inscrição em um curso para Formação de Gestores Escolares⁷⁵. Desta forma, considerando os diversos entraves e dificuldades para o acesso às listas de presenças, a amostragem de profissionais foi extraída somente dos cursos realizados em 2019 e 2023.

Para além dos obstáculos identificados na disponibilização das listas de presença dos cursistas por parte do CVEDUC, a pesquisadora também deparou-se com a indisponibilidade e relutância de alguns profissionais contactados para a concessão das entrevistas. De um total de 30 profissionais acionados via *whatsApp*, apenas 8 consentiram em participar da pesquisa. Outros 2 profissionais foram gentilmente indicados por seus pares durante a realização da entrevista. Destaca-se que a Representação Sindical desde o princípio se mostrou disponível para dialogar sobre o assunto, não havendo intercorrências em tal momento com a entidade.

Após a efetivação das entrevistas passou-se para a etapa da sistematização analítica. Uma vez transcritas as entrevistas, realizou-se a leitura flutuante a fim de obter as primeiras impressões sobre as linguagens, categorias, ideologias, e posicionamentos semelhantes e

⁷⁴ Sobre o ano de 2022 não houve informações a respeito.

⁷⁵ Nesse processo foram observados diversos entraves para a obtenção das listas de presença. De acordo com a coordenação pedagógica de formações do Centro, os cursos realizados de forma *online* não possuem registro de presença, sendo considerada a participação dos cursistas a partir de seu acesso na plataforma.

divergentes. Em um segundo momento, considerou-se os pontos mais relevantes das falas de cada entrevistado nos domínios intra e inter-grupal para compor os excertos textuais da pesquisa⁷⁶.

De forma geral, identificou-se relativo antagonismo nos discursos entre os Representantes Institucionais e os Profissionais da educação, assim como, entre alguns sujeitos que compunham o grupo dos Profissionais. Já nos discursos da Representação Sindical observou-se certa incongruência, posto que ao mesmo tempo em que houve a ênfase na defesa de direitos e na Valorização profissional, também ocorreu a ausência de posicionamento institucional e político sobre determinadas questões fundamentais da pesquisa, o que certamente representou uma contradição ideológica.

No processo da análise discursiva dos Representantes Institucionais ficou notadamente evidenciado que estes possuem uma linguagem e visão de mundo comum ao grupo a que pertencem, com predominância de termos que configuram o ideário neoliberal de educação, tais como: *índices, resultados, avaliação, impacto, evidências*. Este predomínio de determinadas expressões em um discurso não é algo intencionalmente neutro ou ocioso (Enguita, 2015), mas camufla ideologias e projetos hegemônicos. Nas análises sobre o discurso da “qualidade”, Enguita sinalizou que “[...] de um simples termo ou expressão, transforma-se assim no eixo de um discurso fora do qual não é possível o diálogo, porque os interlocutores não se reconhecem como tais senão através de uma linguagem comum” (2015, p. 95).

Nesse sentido, no que concerne às linguagens e expressões hegemônicas empregadas contemporaneamente no âmbito educacional, percebe-se que o ensino público vem sendo dimensionado como uma empresa privada. Entretanto, conforme argumenta Paro (1999, p. 101) “os objetivos que se buscam na empresa capitalista não são apenas diferentes, mas *antagônicos* aos buscados na escola”. Ainda assim, esta correlação foi constatada nos discursos dos Representantes Institucionais entrevistados, os quais utilizaram terminologias e linguagens comuns à administração de empresas, como os termos Controle e Avaliação que fazem parte do processo administrativo PDCA (Planejar, Dirigir, Controlar e Avaliar)⁷⁷.

⁷⁶ As falas foram transcritas conforme verbalizadas, incluindo as disfluências presentes (repetições, quebras /cortes nas palavras, erros morfosintáticos, entre outros).

⁷⁷ Também denominado de “Ciclo de Melhoria Contínua”. Ferramenta para gestão de qualidade que visa maximizar a eficiência e obter excelência na análise de processos. Pressupõe quatro etapas: 1-Planejar a mudança

Já na análise discursiva dos Profissionais da educação observou-se relativa variação nas concepções, linguagens e visões de mundo dos entrevistados. Cerca de 40% deste grupo, demonstrou alinhamento aos discursos dominantes, uma vez que determinadas falas direcionaram para o próprio profissional a responsabilidade pelo alcance de resultados e da melhoria da qualidade do ensino, sem qualquer análise crítica sobre os processos macroestruturais adjacentes ao modelo educacional que se tem adotado como padrão. Isto não somente apontou para o processo de alienação ideológica que os profissionais da educação têm perpassado, como também para a consolidação do processo de reconversão como projeto neoliberal hegemônico.

Por outro lado, 60% desses profissionais evidenciaram autonomia e leitura crítica sobre a realidade vivenciada contemporaneamente no ensino público. Também demonstraram plena conscientização sobre a ineficiência ou mesmo ausência de políticas educacionais que contemplem e assegurem direitos adquiridos historicamente. Estes entrevistados comprovaram que apesar de o processo de conformação dos profissionais da educação estar cada vez mais presente e fortalecido nas ações e programas educacionais, a consciência da classe ainda resiste no cenário amapaense.

Tais posicionamentos estão explicitados com mais detalhes na sequência. Os recortes dos discursos extraídos das entrevistas passaram a compor os excertos de cada tópico. Estes foram subdivididos conforme as categorias de análise das percepções, quais sejam: Formação Continuada enquanto face da Valorização, Relação Público-Privada na rede estadual amapaense e Valorização profissional.

3.2.1 Percepções e sentidos atribuídos à Formação Continuada enquanto face da Valorização Profissional: “É uma questão de preocupação com a qualidade de ensino, ou é em cobrança”?

[...] parece assim que a gente trabalha só pra responder às políticas internacionais né...então, a gente que tá na escola, então! O curso é feito porque tem que melhorar isso, porque tem que ter um resultado. Então quando o curso, quando o professor for valorizado, for formado não pra dar resposta, mas para que ele possa desenvolver um trabalho com qualidade, é um...é um ponto, é formação, é valorização (Profissional F, 2023, grifo nosso).

(to plan), 2- Implementá-la (to do), 3- Verificar o resultado (to check) e 4-Agir corretivamente (to act correctly) (Chiavenato, 2008).

O descontentamento expresso na epígrafe acima coloca em discussão as intencionalidades que revestem as formações continuadas promovidas aos profissionais da educação contemporaneamente: “*responder às políticas internacionais*”, “*ter um resultado*”, “*dar resposta*”. Estas implicações configuram as diferentes mutações ocorridas na gestão educacional desde o período gerencial, cuja ênfase se voltou principalmente para a busca por resultados, maior produtividade, eficiência, e o atingimento de metas estabelecidas internacionalmente. Segundo Hypolito (2011, p.59):

Como forma de organização da gestão pública, o gerencialismo segue critérios da produtividade, orientação para o cliente, modelos descentralizados, eficiência dos serviços, introdução de mecanismos de mercado na administração pública e programas de responsabilização – *accountability* – e avaliação, além das parcerias público-privado e do quase-mercado.

Para além das mudanças gerenciais, outra estratégia que se tem observado é o emprego de terminologias que denotam sentidos positivos às recomendações e medidas consubstanciadas nas legislações educacionais brasileiras. Expressões como *acompanhamento*, *apoio*, *qualidade*, *impacto*, *evidências* têm sido bastante utilizadas para massificar na sociedade conteúdos e visões do mundo empresarial de forma harmônica e consensual.

Na sua essência, conformam mecanismos de controle da subjetividade e atuação dos profissionais, além de desvirtuar o papel social da educação para a constituição de capital humano. “A precarização, a intensificação e a auto-intensificação do trabalho não surgem espontaneamente [...] estão estreitamente ligadas às formas de reorganização do trabalho que se instalam nas escolas, **mesmo que de forma silenciosa**” (Hypolito, 2011, p. 59, grifo nosso).

Essas terminologias também se fizeram notar nos discursos dos sujeitos que representam o Estado institucionalmente. Entre as expressões com maior incidência, destacaram-se: *aprendizagem do estudante*, *habilidades*, *competências socioemocionais*, *resultados*, *impacto*, *avaliação*, *índices*, *evidências*, conforme demonstram os excertos a seguir:

[...] Porque a gente tem muitas **evidências** de que a formação continuada quando ela não exerce o seu papel, **quando ela não é feita da forma que ela precisa ser feita**, quando ela não olha para esse desenvolvimento do professor que possa **impactar** na sua prática pedagógica, a gente não tem **impacto na aprendizagem do estudante** (Representante Institucional C, 2023, grifo nosso).

[...] **a oferta ela teve que ser mais direcionada**, enquanto formação continuada **pro nosso objetivo**, que é a melhoria da... dos **índices educacionais**, dos **resultados dos alunos** (Representante Institucional B, 2023, grifo nosso).

[...] pensou-se em trabalhar os eixos que atendessem gestão, tecnologia, componente curricular, então **as formações passaram a ser mais específicas**. Então, por exemplo, a gente saiu de um curso de Relações interpessoais pra oferecer, por exemplo, Metodologia da língua portuguesa para os anos iniciais, Metodologia da língua portuguesa para os anos finais, entendeu. Começou a ser mais específico, por quê? Porque aquilo ia ter **impacto** no trabalho do professor em sala de aula e, automaticamente, na vida escolar do aluno, entendeu. (Representante Institucional A, 2023, grifo nosso).

[...] investir na formação do professor é de fato o que garante ali a gente ter professores com a capacidade de **impactar na aprendizagem do estudante** de uma forma mais efetiva (Representante Institucional C, 2023, grifo nosso).

[...] nós precisamos intensificar na época o planejamento pra que a gente pudesse tratar **formações mais direcionadas para os componentes curriculares** né. Os cursos a que os professores precisavam fazer do ensino médio né, dos anos...dos anos finais do ensino fundamental. Então **o objetivo sempre é a melhoria dos resultados do aluno**, porque a formação ela não é somente para os professores [...] (Representante Institucional B, 2023, grifo nosso).

De forma geral, percebe-se que a concepção determinante dos Representantes Institucionais é de que a Formação Continuada dos profissionais da educação deve ser materializada enquanto mecanismo propulsor da *aprendizagem dos alunos*. Nesse sentido, em pertinente contribuição acerca das políticas de formação docente no contexto da mundialização da educação, Santos (2023, p. 108, grifo nosso) assinala que:

[...] no processo de mundialização da educação, na chave de professores eficazes, as organizações internacionais constituíram uma agenda educacional em que a formação continuada docente, na educação escolar, influenciaria na criação de um mercado de formação amplo provido, inclusive, pelas tecnologias da informação e comunicação com **ênfase na “aprendizagem”**. Desse modo, o **“Aprendizagem para Todos”, nos marcos das contradições do capital, promoveria a (con) formação continuada docente**, empreendendo a noção de **professor eficaz** que é utilizada para responsabilizar os professores pelo trabalho com o ensino na escola.

Além da ênfase na retórica da *Aprendizagem do estudante*, há outros pontos nos posicionamentos dos Representantes Institucionais que também chamam a atenção. De início, indaga-se qual seria o grupo abrangido na afirmativa *“a oferta ela teve que ser mais direcionada, enquanto formação continuada pro nosso objetivo”*. Afinal, o objetivo é de quem? Do grupo hegemônico a que o sujeito representa, ou da categoria? Da mesma forma, ao assegurar que *“quando ela não é feita da forma que ela precisa ser feita”* evidencia-se que o sujeito compreende que a sua concepção, ou mais precisamente a visão de mundo do grupo que representa, tem a “receita” ideal para se promover formação continuada aos profissionais da educação do estado.

É relevante sublinhar, ainda, que no discurso de ambos os grupos entrevistados, em que pese as relações de poder e as diferenciações na prática política dos sujeitos, houve consenso acerca da importância atribuída à Formação Continuada. Esta foi mencionada em 90% das falas dos profissionais ao definirem o sentido de Valorização profissional. Obtenção de conhecimentos, crescimento profissional, melhoramento de técnicas foram os argumentos mais preponderantes.

Também foi notável nos referidos discursos a necessidade de a Formação Continuada alcançar todos os profissionais da educação. Esta aceção esteve presente tanto nos posicionamentos da categoria quanto na dos Representantes Institucionais. Contudo, observou-se que o sentido de “alcançar a todos” se diferenciou conforme o grupo a que os sujeitos pertenciam:

[...] porque essa política, a política de educação, ela **precisa alcançar todos os profissionais** né da educação, e não é isso que a gente tem visto [...] **nós não temos formação adequada** né, porque **quando são ofertados os cursos de formação, são cursos que muitas vezes não chega na escola**, que é a ponta né, que é onde tem o gargalo, que esse professor ele precisa de qualificação (Profissional F, 2023, grifo nosso).

[...] a formação continuada ela precisava ser **sistêmica**, ela **precisava chegar a todos os professores** [...] Então eu acho que **foi uma virada de chave muito grande na...na concepção de formação continuada, nessa perspectiva de retroalimentação, entre avaliação, acompanhamento pedagógico, formação continuada, lincando ali com o material didático** né, com esse processo ali de que precisava ser... **ser adequado** também (Representante Institucional C, 2023, grifo nosso).

[...] o administrativo né, os técnicos administrativos, têm que investir sim na formação, entendeu, pra saber como eu posso **cuidar** da escola? Como eu posso **contribuir** com a escola? **É uma engrenagem toda que precisa realmente de formação** [...] (Representação Sindical, 2023, grifo nosso).

Os relatos evidenciaram que as concepções ideológicas inter-classes divergiram a partir da motivação que se compreende relevante contemplar todos os profissionais na Formação Continuada. A categoria a concebe como um universo de possibilidades para o seu conhecimento, qualificação, contribuição para o ensino público, e imprescindível a todos os profissionais. Os Representantes Institucionais também não deixaram de considerar a importância de sua abrangência, mas sob uma perspectiva mais interesseira.

Importa enfatizar que as políticas educacionais instituídas nacional e globalmente são resultantes dos diversos embates travados entre grupos antagônicos que buscam sedimentar sua hegemonia. Pereira (2022, p. 43) salienta que “[...] no decurso histórico, a educação sempre foi

palco de disputas, quer nos aspectos pedagógicos, quer nos recursos públicos e sua natureza de oferta”. Na acepção de Santos (2023, p. 129, grifo nosso):

[...] a escola como objeto de interesse das classes sociais termina sendo um importante aparelho cultural para a formulação das noções da classe dominante, bem como pode se tornar espaço de difusão de suas ideias. Nesse movimento, estão incluídos os propósitos e interesses da classe empresarial que, como afirmamos inicialmente, têm contradições e pontos comuns, considerando a correlação de forças intraclasse e entre classes [...] **um dos interesses coletivos do empresariado foi e ainda é a privatização da educação pública e sequestro do fundo público combinados com meritocracia, responsabilização dos professores, estudantes e gestores, padronização, controle e precarização.**

Desse modo, a Formação Continuada dos profissionais da educação também precisa ser situada no espaço de difusão ideológica sob a égide da luta de classes, e no contexto de uma sociedade marcada por contradições. Isto porque, tais profissionais são fundamentais para o processo de transmissão de conhecimentos, e de desenvolvimento crítico, social e político. Entretanto, em suas subjetividades podem se tornar disseminadores dos ideários dominantes, assim como, também podem atuar contra-hegemonicamente, no que Fairclough (2001) denominou de “*sujeito efeito ideológico*” e “*sujeito agente ativo*”, respectivamente.

Nesta acepção dialética defendida pelo autor supramencionado “O equilíbrio entre o sujeito ‘efeito’ ideológico e o sujeito agente ativo é uma variável que depende das condições sociais, tal como a estabilidade relativa das relações de dominação” (2001, p. 121). Isto significa, que a depender das condições sociais e ambientais em que o sujeito esteja inserido, há uma maior inclinação para o processo de emancipação ideológica ou, opostamente, de alienação.

Na compreensão de Pereira (2022, p. 112, grifo nosso):

A formação do professor é um campo em disputa por permitir a construção de uma concepção de sociedade, justiça e formas de relações. Na sociedade capitalista essa formação é vista como estratégica, no intuito de disseminar a ideologia de reprodução do capital, que busca novas formas de manter sua hegemonia em todos os espaços, inclusive o educacional. Contudo, **ao mesmo tempo que contribui para a manutenção desse sistema, também se configura uma possibilidade contra-hegemônica, que questione criticamente essas relações do capital e, conseqüentemente, possibilite a transformação, ou seja, uma formação para emancipação humana.**

Nessa direção, observa-se que em nível global os interesses na Formação Continuada, por parte de gestores e de atores que participam diretamente da formulação das políticas educacionais, têm sido cada vez mais acentuados. Em âmbito local, identificou-se, inclusive,

tratativas entre o próprio CPVPEB e o CVEDUC para vincular as formações às avaliações de desempenho dos profissionais, conforme relatado por um dos Representantes Institucionais:

[...] inclusive nós fomos convidados a participar de uma plenária lá do CPVPEB, que era justamente para tratar sobre a pontuação, **pra que a formação continuada pudesse ser um novo critério dentro dos...dos...dos requisitos de...de avaliação do desempenho** né, aquela avaliação que todos os anos a gente faz. Então isso estava sendo estudado por eles para saber eh o quanto os cursos feitos dentro da própria...ofertados pela própria Secretaria de educação iam interferir nessa avaliação. Então assim, nós achamos uma...uma mudança, uma discussão até quando eu saí de lá, muito significativa, **porque não fica aquela coisa do curso ser algo somente se o funcionário quiser** (Representante Institucional B, 2023, grifo nosso).

Tendências como esta coadunam com as recomendações emanadas pelos OIs, como a UNESCO e a OCDE. Conforme analisado no capítulo 2, essas organizações vêm instigando a elaboração de políticas de valorização atreladas ao desenvolvimento profissional por intermédio da formação continuada. Segundo Bauer (2013, p. 20) a criação de mecanismos para aferir o desempenho profissional conjugado a um perfil desejável, em que “subjaz a ideia de valorização” tem sido fomentada progressivamente nas políticas educacionais contemporâneas. Conseqüentemente, os limites entre a Valorização Profissional e a Qualificação têm ficado cada vez mais tênues (Bauer, 2013).

Importa salientar que o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação do Amapá (Lei nº 0949/2005) já vislumbrava essa possibilidade entre os Pressupostos do Princípio de Valorização Profissional, qual seja: “*O estabelecimento de normas e critérios que considerem, para fins de desenvolvimento na carreira, a formação continuada, a avaliação de desempenho, a titulação e o tempo de serviço*” (Amapá, 2019, p. 02, grifo nosso). Na análise dessa normativa realizada no capítulo 1, verificou-se que esse enfoque no desenvolvimento da Carreira associado à Formação Continuada, na prática, se configura em um processo de (des) valorização dos profissionais da educação (Diniz-Pereira, 2021; Ens *et al.*, 2019; Hypolito, 2011; Pereira, 2022; Viegas, 2019).

Ademais, estas estratégias tendem a, de certa forma, impor a participação dos profissionais nas formações promovidas por Secretarias e Centros, conforme explicitado no argumento do Representante Institucional B (2023) acima transcrito: “[...] *porque não fica aquela coisa do curso ser algo somente se o funcionário quiser*”. Esta intenção também foi evidenciada na fala de outro Representante Institucional:

[...] quando nós conseguimos trabalhar a partir dos **resultados de avaliação**, a gente entendeu que é de fato esse o caminho né. Olhar as demandas que vem da rede, olhar os **resultados de avaliação** [...] **A gente queria chegar naquele professor que realmente precisava de um apoio maior. Então a formação ela não poderia ser uma escolha**, ela tinha que tá ali eh incluído nessa carga horária desse professor **pra que ele tivesse essa obrigatoriedade de fazer a formação** (Representante Institucional C, 2023, grifo nosso).

Mas por qual motivo os profissionais da educação deveriam ser obrigados a realizar um curso de formação? Aparentemente estes poderiam obter crescimento profissional e financeiro, além de adquirir a elevação na carreira. No entanto, percebe-se que uma das motivações estaria no comprometimento da criticidade, autonomia e criatividade desses profissionais, posto que passariam a ser instrumentalizados e transformados em meros replicadores dos conteúdos intencionais das formações.

Na expressão utilizada pelo Representante Institucional C no excerto a seguir, os profissionais da educação deveriam se tornar “*Facilitadores*” das habilidades e competências exigidas nesse novo modelo educacional recomendado mundialmente. Isto porque “*O estudante é o objetivo principal da formação continuada*” (Representante Institucional B, 2023), diga-se, o Capital Humano:

Se nós identificávamos na **avaliação**, que um percentual muito grande de estudantes não estavam com **habilidades** consolidadas, **a gente precisava trazer esses professores pra cá pra olharem isso**, se apropriar desses **resultados** das avaliações e trabalhar formas do professor poder desenvolver essas **habilidades** e ser um **facilitador** disso pro estudante né (Representante Institucional C, 2023, grifo nosso).

Nota-se que a ênfase na Formação Continuada com vistas ao atingimento de metas e índices educacionais, aferidos mediante avaliações de larga escala, foi preponderante nos argumentos dos Representantes Institucionais. Como consequência, também se observou nos discursos de tais sujeitos certa cobrança e responsabilização dos profissionais da educação pelos resultados que vêm sendo obtidos:

[...] querendo ou não, o que mede nosso trabalho é o **Ideb**. Então não dá pra gente...pra gente ser 100%, eh...em achar 100% que...que o **Ideb** é só dá aula, dá aula, né. **Tem uma hora que tem que parar de dar aula, e começar a estudar, pra ver de que maneira a gente vai fazer uma nova maneira de dar aula**, entendeu [...] por que a gente dá aula, aula, aula, **cumprе calendário, cumprе ano letivo, e a gente não sai...ainda tá com esse Ideb ruim ainda** (Representante Institucional A, 2023, grifo nosso).

A formação continuada, ela traz uma melhoria técnica profissional, quanto também comportamental, porque quantas pessoas não saíram de lá né, eh querendo participar mais da escola, levar melhorias pra escola, levar...**principalmente nos resultados** dos...dos **índices** né, de **avaliação** (Representante Institucional B, 2023, grifo nosso).

[...] E aí a gente tinha, **a gente tem resultados ruins?** Quais são as causas disso? Quando a gente foi olhando as causas né, olhando ali o que era a causa raiz, o que... **o que de fato eh impactava nesses resultados**, sempre vinha né, nos diagnósticos, a **demanda de formação do professor** (Representante Institucional C, 2023, grifo nosso).

Antagonicamente, os discursos de 60% dos profissionais entrevistados ressoaram de forma crítica e consciente a captação das intencionalidades que subjazem as formações ofertadas, bem como das tentativas de se responsabilizar e culpar os profissionais pelos resultados educacionais:

[...] são **formações intencionais** [...] é de acordo com a necessidade, tudo bem eu até entendo que seja importante que esteja de acordo com a necessidade da rede, mas **a necessidade da rede que está no chão da escola, não é uma necessidade fechada** né (Profissional G, 2023, grifo nosso).

[...] eu já ouvi tanto essa coisa do...do **resultado né da aprendizagem dos nossos alunos**, jogarem tudo pra questão da... dos professores ou da questão da... da categoria, **não é nossa**. E eu canso de dizer, que **nós não devemos também morder essa isca que é só nós responsáveis por isso** (Representação sindical, 2023, grifo nosso).

[...] O que eu percebo é que muitas vezes os cursos são ofertados para cumprir uma...pra **cumprir uma meta** [...] Mas muitas vezes não reflete né, não tem impacto (Profissional F, 2023, grifo nosso).

[...] será que eles estão... existe uma preocupação de realmente com o aluno? Ou é uma **cobrança** em cima do professor? Não sei, às vezes eu me questiono, se é uma...é **uma questão de preocupação com a qualidade de ensino, ou é em cobrança?** (Profissional I, 2023, grifo nosso).

As falas ressoaram críticas sobre o modelo de formação que vem sendo desenvolvido pelo CVEDUC. Conforme demonstrado na primeira seção deste capítulo, os conteúdos dos cursos promovidos em 2021 via Plataforma AVACVEDUC foram redimensionados visando “*impactar nos resultados das avaliações*” (Representante Institucional C, 2023). Sobressaíram temáticas relacionadas ao desenvolvimento de competências e habilidades, à BNCC, às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, além das tecnologias educacionais. Esta “adequação” interesseira dos cursos reforçam os argumentos dos Profissionais entrevistados quando apontaram que as formações ofertadas pelo Centro são “*intencionais*” (Profissional G, 2023), e apenas para “*cumprir metas*” (Profissional F, 2023).

Concomitante às intencionalidades desveladas nas falas anteriores dos Representantes Institucionais, outro fator que também estimularia medidas impositivas seria a resistência e a falta de interesse dos profissionais em participar das formações promovidas pela SEED via

CVEDUC. Esta realidade foi apontada nos relatos dos sujeitos de ambos os grupos entrevistados:

[...] quando a gente vai fazer curso, vai, por exemplo, **numa escola que tem 80 professores, 2 professores vão, 1 termina, consegue chegar até o final**, então essas são as dificuldades, porque o professor ele ainda não sentiu, ainda não percebeu né eh essa vantagem que ele pode ter de...de ter uma qualificação (Profissional H, 2023, grifo nosso).

[...] Porque tem professores que eles até são conhecedores de tal formação “ah, tem esse curso, essa formação e tal”, mas **tem muitos que não querem fazer. A realidade é essa**. A gente ouvia muito assim quando a gente fazia a formação continuada antes da política “Ah esse curso aí já fiz tal época, só mudou o nome, eu já sei o que é” e aí a **resistência** né, **a famosa resistência** que a gente chama né (Representante Institucional A, 2023, grifo nosso).

[...] eu vejo e eu percebo que muitos profissionais não gostam de participar, eles começam não terminam e tem uns que **nem se interessam** mesmo em fazer [...]. Acham que tem muito trabalho pra eles fazerem na escola com as turmas, e aí eh...acho, penso né, que eles acham assim, que falta tempo pra isso né, percebo que muitos **não se interessam em fazer** (Profissional E, 2023, grifo nosso).

[...] eu observei muita **resistência** dos meus colegas nesse período [...] eu vi muita **resistência** ‘ah eu não vou fazer, ah é mais um curso, ah é só enrolação’ é esse o conceito que a gente tem [...] (Profissional I, 2023, grifo nosso).

Esse cenário evidencia contradições entre a importância que a Formação Continuada tem para a categoria e a essência dos cursos ofertados pela mantenedora. Nas ponderações, 100% dos entrevistados ressaltaram que o mundo e a educação estão em constantes mudanças, sendo fundamental acompanhar tais movimentos para a melhoria da prática pedagógica e, conseqüentemente, da qualidade do ensino. Entretanto, para 60% destes profissionais as ações formativas promovidas pela mantenedora não vêm atendendo às reais necessidades educacionais. Entre as justificativas apontadas destacaram-se:

[...] às vezes não tem uma criatividade na elaboração dos cursos, não ser mais objetivo, algo mais do dia a dia de prática, pro que vai servir na praticidade ali no dia a dia nas escolas, **às vezes é algo distante**. Quando a gente vai se falar em aprendizagem, a gente só fala no nível que a SEED pensa que tá, mas na escola é outro nível. Então **essa distância, essa discrepância ela acaba que atrapalha e desmotiva**, e a gente tem um problema muito sério em relação aos professores participar da formação [...] há muita reclamação por parte deles dessas questões, de participarem, de acharem que todo tempo é a mesma coisa, **são coisas distantes da realidade das escolas** (Profissional C, 2023, grifo nosso).

[...] a formação continuada ela é importante, agora eu tenho também uma ressalva, porque **a formação continuada ela não pode acontecer eh da forma como a gente tem...tem visto. A SEED pensa a formação e leva para as escolas né, leva para os professores e aí, na maioria das vezes, essa formação não reflete a necessidade do professor [...] é preciso que o professor seja consultado** “O que que você necessita”,

aí sim ela, ela vai...ela vai dar certo, vai fluir e valorizar o professor né, porque aí ele vai dizer assim “olha eu tenho necessidade de fazer uma formação eh na área da educação para as relações raciais, eu tenho a necessidade de fazer uma formação na área da matemática”, aí sim esse professor vai participar dessa formação, ele vai compreender a importância, porque é algo que tá partindo dele. É muito ruim você fazer um curso que você não quer, que não vai refletir na tua prática, lá no chão da escola (Profissional F, 2023, grifo nosso).

[...] durante todo esse tempo que eu estou no estado, nunca passou uma equipe fazendo o levantamento pro professor, “o que professor, qual é o tema professor que você acha que precisa de uma formação? O quê que você acha que tá precisando pra melhorar a sua prática? Vamos conversar, vamos fazer uma roda de conversa, que tipo, qual é o... a temática da formação que você tá precisando?” Não! **É de acordo com a necessidade** [...] E “ah nós estamos aqui hoje, vamos fazer uma formação pra formadores porque vai abrir um edital na SEED”, só pra corresponder à expectativa daquele edital. **Formação tem que ser contínua e tem que ser pra corresponder às expectativas do profissional da educação e não da sua mantenedora**, só da sua mantenedora (Profissional G, 2023, grifo nosso).

[...] o que eu observo é que às vezes eu não...eu não sei se é um... até uma crítica da minha parte, **se o que vem de lá realmente contempla a nossa realidade**, porque parece que...que não...não há...**não há um alinhamento do que a gente...da realidade da escola, do que se vem, do que vem lá da Secretaria de educação** [...] nesses últimos anos que nós tivemos esse período de pandemia né que fala de recomposição da aprendizagem, a gente viu muita teoria, viu coisas assim belíssimas acontecendo de...dos cursos por exemplo que participei, mas parece que quando vem na prática, que não funciona da forma bela como é apresentado pela Secretaria de educação, ou pelo que vem, **do que a gente vê na formação, não condiz**, então é até difícil de falar assim o que é, mas eu penso que talvez essa...**essa formação ela poderia ser mais direta realmente com os profissionais que estão na sala de aula, que atuam** [...] (Profissional I, 2023, grifo nosso).

A distância entre o conteúdo das formações e a *práxis* vivenciada pelos profissionais, bem como a forma verticalizada com que os cursos vêm sendo desenvolvidos e ofertados no CVEDUC foram aspectos que sobressaíram nas falas dos sujeitos. Isto significa que as reformulações efetuadas nas temáticas e conteúdos dos cursos com vistas ao atendimento de interesses imediatistas e mercadológicos destoam da realidade educacional e das necessidades inerentes a subjetividade crítica e política de cada profissional.

Assim sendo, as reflexões consignadas nas narrativas dos sujeitos possibilitaram apreender o antagonismo ideológico que atravessa os sentidos atribuídos à Formação Continuada. A verticalidade de seu planejamento e materialização, bem como a sua repercussão negativa junto aos profissionais da educação incidem em uma sucessão de consequências desfavoráveis ao processo contínuo de formação e desenvolvimento profissional, tais como o desinteresse, a desmotivação, e o elevado número de evasão.

Inversamente, as concepções apreendidas nos discursos dos Representantes Institucionais demonstraram a ausência de reflexões sobre os fatores intrínsecos à categoria profissional. Observou-se que a atenção está envolta de uma formação mecanizada e instrumental que possibilite, de forma estratégica, garantir a aprendizagem do estudante concatenada com os objetivos e padrões estabelecidos internacionalmente. Isto é, uma formação continuada neoliberal e direcionada aos interesses dominantes.

Em consonância à discussão teórica do capítulo 2 em que se abordou a Formação Continuada como dimensão da Valorização Profissional verificou-se que dentre os fatores que colocam a Formação Continuada no centro das atenções de OIs e instituições privadas estão a possibilidade de maior regulação e controle dos conteúdos a serem ministrados. Assim, o objetivo das ações formativas passou a ser, então, a adequação dos profissionais da educação a um modelo empresarial de ensino, e em conformidade às exigências do mercado de trabalho impostas globalmente, no que Santos (2023) denominou de (con) formação continuada.

Esse cenário se traduz, tal como sinalizaram também outros autores (Diniz-Pereira, 2021; Ens *et. al*, 2019; Freitas, 2018; Pereira, 2022; Viegas, 2019) no sentido inverso da valorização dos profissionais da educação, qual seja, a sua desvalorização. Isto porque há uma intensificação dos mecanismos de controle e regulação do trabalho dos profissionais da educação, os quais assumem a auto-responsabilização e culpabilização pelo não alcance dos resultados (Laval, 2018). Além disso,

[...] o professor terá também que se comprometer “com o seu próprio desenvolvimento profissional”! Ou seja, **o desenvolvimento profissional é concebido como de responsabilidade exclusiva do professor**. Isso leva a crer que o professor deverá arcar, por exemplo, com os custos das ações de formação continuada que ele deve participar ao longo de sua carreira. Dessa maneira, o envolvimento em ações de formação continuada não é concebido como um direito do trabalhador da educação [...] (Diniz-Pereira, 2021, p. 63, grifo nosso).

Ademais, também percebeu-se que nesse processo de conformação dos profissionais da educação por intermédio das Formações Continuadas a incidência de Parcerias Público-Privadas tem sido predominante. Para além de interesses lucrativos com a venda de serviços, consultorias e produtos, o segmento empresarial vem buscando adequar a formação à lógica do Capital Humano. Além de se tratar de uma realidade educacional global, essas alianças também foram categorizadas nas falas dos sujeitos entrevistados, as quais foram analisadas na sequência.

3.2.2 Percepções sobre a Relação Público-Privada na rede estadual amapaense: “Por que buscar uma universidade lá do Sul do país”?

[...] eu acho que tem que fazer as parcerias com as universidades que nós temos aqui [...] eu não considero essa questão das plataformas, entendeu. Mas agora o mundo neoliberal ele defende não é, que essa...eh que a educação é como se fosse uma mercadoria, ou outras políticas, tipo tratado como mercadoria. Pra isso nós gritamos não né. (Representação Sindical, 2023, grifo nosso).

A presença de entidades sem fins lucrativos e instituições privadas nas discussões e formulações das políticas educacionais nacional e internacionalmente não é um fenômeno recente. Contudo, no Brasil, essa incidência teve sua difusão mais intensificada após o período gerencial no âmbito da Administração Pública. Em consequência, houve maior flexibilização e modificações na gestão educacional, como por exemplo, a ênfase na busca por resultados e no alcance de metas, abordadas anteriormente. Também propiciou maior envolvimento e articulação do segmento empresarial junto ao ente estatal por meio da formalização de Parcerias Público-Privadas. Segundo Pereira (2022, p. 84):

A relação público-privado na educação é histórica, como demonstram as Leis de Diretrizes da Educação Nacional, e avança no sentido de restringir cada vez mais os espaços de trabalho no âmbito da estrutura do Estado para os profissionais da educação, por meio da transferência da responsabilidade com ensino público para entidades vinculadas às empresas, tais como institutos e fundações.

Essas alterações têm ensejado um novo modelamento à educação pública, em que atores, organizações filantrópicas e privadas figuram como formuladoras e promotoras de ações, projetos, formações, beneficiando-se e lucrando de diferentes maneiras. Ainda de acordo com a autora supracitada:

No contexto educacional, a relação público-privado tem assumido duas faces distintas. A primeira se apresenta por meio da lógica de prestação de serviços educacionais, nos níveis em que o Estado não tem interesse em universalizar, como é o caso da educação superior, em que os grupos empresariais disputam o mercado por meio da oferta da educação superior. A segunda face se revela de forma mais sutil, com atuação na educação básica, por meio da participação efetiva das entidades do Terceiro Setor, seja na construção de políticas educacionais, como também, na disputa nos Editais do Ministério da Educação, para obtenção de financiamentos para execução de programas e projetos (Pereira, 2022, p. 46).

Neste contexto, percebe-se que a presença de Parcerias Público-Privadas na condução e execução de programas educacionais na rede estadual de ensino amapaense vem se acentuando

ao longo do tempo, cuja incidência foi consideravelmente maior a partir de 2015⁷⁸. Na visão de um dos Representantes Institucionais entrevistados “[...] o Amapá, ele sempre foi procurado, porque ele era... sempre foi muito aberto a fazer essas parcerias né” (Representante Institucional B, 2023). Os relatos na sequência apontam os parceiros mais atuantes no âmbito da Secretaria de Educação do Amapá:

O **Formar**, porque o Formar no estado do Amapá, ele não teve só a formação continuada, teve outros trabalhos junto conosco... o Formar, **Unicef, Fundação Itaú, Instituto Natura, Instituto Gesto, Instituto Sonho grande**...teve muito [...] teve muita parceria naquela época, desses de fora, muita, muita, muita mesmo (Representante Institucional A, 2023).

[...] o **Instituto Natura**, o **Instituto Lemann**, eh dentro da outra vertente do atendimento do... do CVEDUC, do atendimento especializado nós tivemos eh parcerias com a **Vivescer**, com o **Instituto Ayrton Sena**, todos eles trabalhavam a questão das **competências socioemocionais**, da saúde emocional dos profissionais da educação (Representante Institucional B, 2023, grifo nosso).

[...] o Criança alfabetizada é um exemplo muito claro né, a gente tem uma parceria, o estado tem uma parceria com a **Associação Bem Comum** que apoiou o Ceará e apoiou o Amapá também nessa implementação, e ali a gente conseguiu ali eh diminuir o tempo né, de implementação de muitas ações que levariam tempo. Outra parceria muito importante foi com a **Associação Nova escola**. A Associação Nova Escola nos apoiou na elaboração do material didático do programa. Então hoje o Amapá é um dos poucos estados que tem o material regionalizado e foi produzido por professores do Amapá. A Nova Escola veio, formou os professores, **apoiou** ali na... já tinha todo um **know-how** em produção de material com os planos da Nova Escola que estão disponíveis aí pra... para os professores. Então os professores do Amapá foram formados e a partir dessa formação eles elaboraram o material didático (Representante Institucional C, 2023, grifo nosso).

É importante destacar que no período pandêmico esta realidade se tornou mais frequente e proeminente nos programas desenvolvidos pela mantenedora. Isto foi evidenciado nas falas dos Representantes Institucionais A e C a seguir:

Posso destacar aqui **durante o período da pandemia, nós tivemos uma formação com... através do Instituto Gesto**, que trouxe uma formação pra professores direto... **trabalhou diretamente a formação de professores de matemática** né, olhando ali os **resultados** e entendendo que eram...era mais desafiador. Então eh esse olhar era muito de...daquilo que...**a gente tinha instituições dispostas a apoiar, a gente precisava do apoio**, a gente tinha técnicos ali dispostos a fazer esse trabalho, porque não, não é fácil manter parceria né, eles exigem muito, **precisa monitoramento, precisa acompanhamento**, precisa ter uma estrutura dentro da Secretaria pra **receber esse apoio**. Então nós **tivemos várias parcerias e foram muito importantes** [...] (Representante Institucional C, 2023, grifo nosso)

[...] **na época da pandemia muitos institutos vieram fazer parceria com o Amapá** [...] **No momento pandêmico surgiram muitas consultorias**, e isso fez com que a gente se abrisse...abrisse mais os olhos para muitas situações que nós precisávamos

⁷⁸ Na seção introdutória desta pesquisa é apontado um dos motivos desta intensificação.

resolver na SEED que podia receber a **ajuda** dessa...desses institutos né, e **uma delas foi na parte da formação continuada**, que foi quando **o Formar veio nos ajudar** nesse sentido [...] foi **uma sacada** aí que a...na época, a gestora [...] teve que foi muito bacana porque na pandemia a gente ficou carente de tudo, **primeiro que a gente não sabia como trabalhar na pandemia, tínhamos que aprender**, depois começamos a aprender a usar tecnologia, a gente teve que pensar como usar, adaptar o que era no dia a dia, no presencial para o virtual. Então a gente foi tudo...foi aprendendo tudo né, e além de ter que aprender as novas formas de trabalhar, **aí foi também que surgiram muitas parcerias, inclusive parcerias essas que tão até hoje conosco**, aqui na SEED tem muito parceiro que ainda tá por aqui [...] (Representante Institucional A, 2023, grifo nosso).

Além de apontar para a intensificação na Relação Público-Privada durante o período pandêmico, os posicionamentos também permitiram inferir a concepção ideológica dos Representantes Institucionais acerca das parcerias estabelecidas. Ao utilizarem terminologias como *apoio* e *ajuda* ficou evidenciada a posição de superioridade que tais organizações, filantrópicas ou não, são concebidas junto ao órgão estatal que é responsável pelo processo de formulação e implementação de políticas educacionais, neste caso a SEED. Sobre este superdimensionamento, Pereira (2022, p. 223) contribuiu:

Por vezes, as Parcerias Público-Privadas são enaltecidas e vários conceitos surgem para explicar a relação entre administração pública e setor privado em uma tentativa até de confundir a compreensão do que de fato venha a ser público-estatal, a preocupação vai além da questão conceitual. Observa-se também com a política neoliberal o **fortalecimento de um discurso de submissão do público pelo privado, em que se identifica o privado como a principal referência para a gestão do público, principalmente no que diz respeito ao padrão de qualidade** que deve marcar todos os setores da sociedade e que deve ser importado, também, para a educação por meio do monitoramento da eficácia por avaliações externas, cujos resultados servem para o controle das escolas e do trabalho dos professores, afinal, coagidos como responsáveis pelos resultados escolares.

Essa acepção reducionista do serviço público coaduna com a lógica neoliberal cimentada com as reformas educacionais instituídas desde a década de 1990. Esta tem no setor privado as melhores referências e o modelo de se gerenciar a coisa pública com eficiência e eficácia. De acordo com Hypolito (2011, p. 74):

[...] os modelos de gestão apregoados como mais adequados são aqueles que terceirizam serviços, currículo, supervisão e até mesmo gestores contratados para ocupar o espaço dos órgãos públicos que, em muitos casos, estão muito precarizados, sem pessoal técnico qualificado, sem equipes e sem saber o que fazer e para onde caminhar. Essa é uma situação resultante dos baixos investimentos na educação, nas escolas e no corpo profissional. Nessa situação **as parcerias público-privadas passam a ser uma alternativa muito viável e conveniente para prefeituras e estados**, firmando-se a contratação de sistemas de ensino como a solução lógica para o modelo insistentemente apregoado.

Em se tratando especificamente da área educacional, tais organizações são muitas vezes consideradas como produtoras e detentoras de conhecimentos e estratégias que garantirão o sucesso no ensino público. No dizer de Martins (2016) são verdadeiros “especialistas em educação”, ou conforme assinala Santos (2023) são “Ministérios da Educação paralelos”. Os posicionamentos dos Representantes Institucionais na sequência reforçaram esse ideário:

A Secretaria de educação ela teve eh... na verdade eu acho que as secretarias de educação como um todo né, **elas contam com vários institutos e várias organizações que vivem pra pensar em estratégias de ter uma política educacional mais efetiva** né (Representante Institucional C, 2023, grifo nosso).

[...] **até tu aprender a fazer alguém precisa te ensinar**. Quando tu aprende tu vai embora, tu vai adaptando, tu vai né...mas **se a gente não sabe**, a gente tem que aprender né. E eu vejo assim, que **essas parcerias que vieram de fora, elas vieram nos ajudar muito**. Eu não, eu não vi em nenhum momento como negativa, não vi [...] **se não fosse esse pessoal ter vindo nos ajudar**, muita coisa que foi feita na gestão anterior não teria saído, não teria saído [...] (Representante Institucional A, 2023, grifo nosso).

Essas parcerias, essas reuniões institucionais, elas vinham justamente pra fazer apresentação do trabalho [...] Eh...então, assim, tanto a própria Secretaria buscava essas parcerias, mas nós recebíamos muitos convites dessas instituições pra que nós pudéssemos conhecer o trabalho deles e através disso a gente firmava os termos de... os termos de cooperação, **pra que a gente pudesse fazer, realizar de fato tudo o que envolvia formação e a saúde emocional** né, a qualidade de vida, a saúde emocional dos...dos profissionais da rede (Representante Institucional B, 2023, grifo nosso).

Quando a gente chega com esse apoio, que tem essa possibilidade de chegar já com formadores que tem já um *know-how* muito grande em determinada área, e já consegue trabalhar essa formação, a gente ganha um tempo, mas aí também foi muito cuidado pra trabalhar a formação dos professores formadores pra que os professores formadores também pudessem replicar isso (Representante Institucional C, 2023, grifo nosso).

Acho que **a grande sacada** na época da...da gestão da SEED foi entender que por mais que nós estivéssemos em cargo, **por mais que todo mundo ali fosse graduado, especializado, alguns até mestre, mas que ainda assim como era um...um debate novo na rede, precisava ser visto tudo pra começar a debater sobre aquilo, que foi o que o que o Formar fez conosco**, começou a debater sobre isso, começou a discutir antes de ir pra parte prática que era a escrita da...da Política de formação continuada, foi muito nesse sentido (Representante Institucional A, 2023, grifo nosso).

Percebe-se que esta acepção de superioridade e dependência tem legitimado e fomentado o estabelecimento de Parcerias Público - Privada no âmbito da educação básica amapaense, via Termos de Cooperação. Os relatos dos entrevistados não somente demonstraram a posição de subalternidade assumida pela instituição estatal, como também reiteraram a necessidade da “ajuda” e “apoio” de tais organizações, sobretudo, nas formações continuadas promovidas, posto que segundo o Representante Institucional C (2023) estas

possuem um “*know-how muito grande em determinada área*”. Na tradução do termo empregado, os “parceiros” institucionais é quem saberiam como fazer a formação continuada e, conseqüentemente, poderiam propiciar a melhoria e qualidade do ensino público.

Nesse cenário, é essencial que se reflita sobre as intencionalidades que revestem as Parcerias público-privadas no campo educacional, para além dos interesses filantrópicos. Pereira (2022, p. 83) alertou que essas organizações atuam globalmente por meio de entidades, institutos, ONGs, “alterando a concepção de filantropia e passando de caridade paliativa, etimologicamente ‘amor à humanidade’, para uma caridade lucrativa, fazer o bem, mas lucrando”.

Assim, convém refletir ainda sobre os interesses subjacentes neste processo de imbricação do público-privado na formação continuada. Segundo a mencionada autora (2023, p. 112) “as empresas são representadas por pessoas que lutam pelos seus interesses, têm uma concepção de mundo e sociedade, e têm se posicionado com supostas respostas para a questão da qualidade da educação, via formação continuada através dos institutos que representam” (2023, p. 112).

Para Ségala (2018) e Martins (2016) a incidência do segmento empresarial nas políticas educacionais tem como mote o acesso ao financiamento público. Conforme analisado no capítulo 2, este intento se efetiva por meio do fornecimento de serviços educacionais privados, quer seja pela comercialização de produtos, materiais didáticos padronizados, quer seja no formato de assessorias e/ou consultorias a órgãos públicos. Um dos exemplos é a elaboração e realização de cursos de formação continuada via Parceria público-privada.

Nesta direção, a reflexão aludida por um dos profissionais entrevistados, coloca em pauta os interesses velados nas formações promovidas pela SEED:

No fundo, todo mundo, SEED, CVEDUC, ele quer a mesma coisa, a melhora na qualidade do ensino, **por isso eles colocam formação pra gente, na tentativa de melhorar essa qualidade de ensino**, de melhorar a tua prática em sala de aula e tudo mais né, sempre é esse, **então o quê que tá por trás?** (Profissional I, 2023, grifo nosso).

Importa considerar que para além do acesso aos recursos públicos, as organizações privadas também buscam propagar o ideário de uma educação voltada para o mundo do trabalho e a constituição de capital humano. Para tanto, faz-se fundamental instrumentalizar os

profissionais da educação para que não somente acatem como transmitam suas concepções ideológicas. Este intento se materializa, principalmente, através dos programas e projetos que são implementados nas Secretarias de Educação, por intermédio das parcerias firmadas.

Nesse sentido, Hypolito (2011, p. 59, grifo nosso) sinaliza as consequências que as ingerências privadas acarretam para o processo de autonomia e criatividade dos profissionais da educação:

A lógica neoliberal e gerencialista interpela os sujeitos, as escolas, os professores e as professoras, no sentido de uma **subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação e que são muito produtivos para um desempenho das políticas educativas, no sentido de atender ao modelo mercadológico e gerencial das políticas**, tanto nos aspectos da gestão, do currículo e das práticas escolares.

Esta argumentação do autor pode ser identificada nos posicionamentos de 40% dos profissionais entrevistados. Este grupo demonstrou a incorporação de ideologias dominantes, mediante discursos de anuência acerca do controle e autorresponsabilização pelo alcance de resultados educacionais satisfatórios:

Então eu vejo que **eles têm toda uma bagagem de conhecimento**, eles estudam, eles planejam, eles têm todos um momento deles pra fazerem isso, e o professor formador ele te dá uma...uma, ele te dá uma atividade pra você fazer em sala de aula com os seus alunos e pra você depois devolver esse **produto final** na plataforma, porque o CVEDUC ele tem uma plataforma, que o professor ele vai ter o acesso a todos os conteúdos que foi explicado e no final ele vai ter que encaminhar o produto final. **Esse produto final, que é a prática dele de fato, se realmente tudo o que foi...tudo o que foi ali explanado, tudo o que foi ouvido dentro daquela...do curso de formação, ele vai realmente passar na prática** e vai encaminhar para os...os formadores (Profissional B, 2023, grifo nosso).

[...] trazer de outro estado o quê que funciona, que deu certo, **o quê que melhorou os índices em outro estado?** Já tem né uma...uma...o Programa Criança alfabetizada ele é do estado do Ceará, então ele já melhorou, mas aí tem a questão das...de adequar à nossa realidade que são realidades bem diferentes [...] porque também os nossos **índices** perto do...**índices educacionais** perto do Ceará são bem distantes [...] Os projetos que deram certos em outros estados que **melhoraram os índices**, e pegar o quê que deu certo, ir ajustando e tirando o que não deu, porque o que não deu a gente já sabe, a gente já trabalhou, **já temos resultados e eles têm os índices** (Profissional C, 2023, grifo nosso).

Então quando ele [professor] termina a graduação ele precisa continuar fazendo qualificações que lhe dê mais eh...proporcione mais qualidade né de...na educação, na formação e me proporcione dar, fazer mais pesquisas, pegar mais assuntos, conteúdos de que vale a pena para o aluno, **que leve o aluno a ser protagonista** né, como **hoje nós estamos trabalhando o protagonismo do aluno e que nós ainda nem...nem chegamos a essa...a esse patamar concretamente**, por conta de muitas dificuldades que nós temos [...] (Profissional H, 2023, grifo nosso).

Notou-se na fala dos referidos profissionais a utilização de terminologias comumente apregoadas nos discursos políticos de entidades e atores hegemônicos, supostamente mobilizados em prol de uma educação pública de qualidade, tais como: *produto, índices, resultados*, além do slogan *protagonismo do estudante*. Evangelista e Shiroma (2019, p. 90) apontam que os discursos políticos possuem variadas funções e operacionalidades, sendo os *slogans* importantes pistas para se questionar e desvelar consensos produzidos: “Expressões como ‘Pátria Educadora’, ‘Todos pela Educação’, ‘dar voz aos pobres’, ‘empoderar’, ‘empreender’, entre outras, são formulações que elidem suas determinações”.

Assim, tal como sinalizara Hypolito (2011) acerca das implicações que a lógica gerencialista acarreta à subjetividade dos profissionais da educação, Pereira (2022, p. 196, grifo nosso) apontou que as formações continuadas promovidas via Parceria público-privada também ensejam mudanças subjetivas que afetam a compreensão da função social dos professores:

[...] a formação acaba por “fabricar” um tipo de professor pelas instruções de como devem agir, quais suas dificuldades e problemas, além de produzir uma parcela das condições necessárias à regulação da conduta dessa pessoa. **Os professores têm sido seduzidos por discursos que favorecem a criação de uma performance e essas definições interferem na subjetivação de entendimento da função social do professor** no contexto atual e no projeto formativo do docente.

Contudo, nesse processo de conformação das subjetividades dos profissionais da educação também foi possível identificar posicionamentos que demonstraram a capacidade de emancipação crítica. Nestes, há questionamentos sobre o estabelecimento de parcerias com instituições distantes da realidade do estado em detrimento das universidades públicas locais. Também houve críticas sobre a utilização de plataformas e materiais padronizados que limitam e desvalorizam a autonomia e criatividade de tais profissionais:

Ah eu penso assim eh tem tanta coisa legal assim que poderia ser, como eu te falei no início, direcionado realmente, se aquele profissional que veio lá eh de São Paulo...o que acontece muito é isso também aqui, que eu vejo na Secretaria de Educação, eles...nesse período por exemplo que nós trabalhamos lá na Nova escola, com uma formação que teve né com a Nova Escola, a realidade do Rio, do Sudeste é diferente do Norte, do Nordeste é diferente do Sul, talvez realidades com escolas do norte, talvez exista algo em comum entre...entre todas essas escolas, mas **não dá pra gente aplicar alguma coisa que aconteceu lá em São Paulo, a gente tentar aplicar aqui**, a gente tem que...tem que ter a nossa adaptação [...] Então tem...eu acho que tem também isso, acho que a gente tem que começar a trabalhar a...**essa coisa da educação tem que se voltar mais pra nossa realidade** e não se prender muito “ah vem trazer um profissional lá...doutor não sei do que...” [...] **um profissional que vem lá de São Paulo, do Rio de Janeiro, e o quê que ele sabe da nossa realidade se ele não estudou aqui**, se ele não estudou os nossos casos? Então é às vezes este o questionamento, **vamos pegar parceria com a UNIFAP** [...] Parcerias aqui [...] (Profissional I, 2023, grifo nosso).

[...] **as plataformas elas tornam o ensino eh o ensino que eu vejo que ela não... ela não tem...ele não traz a reflexão, a criatividade pra nós né, e para os alunos, porque os exercícios vêm prontos**, entendeu. Então, eu não, não considero muito isso como um avanço muito grande [...] **Se você traz o exercício já feito, o professor ele não vai criar. Eu vejo, eu vejo muito claro o poder da criação que nós não podemos matar**, né. Aí eu posso até falar, por exemplo, nós podemos usar as tecnologias? Podemos usar as tecnologias, mas não em substituição aos professores. Elas são uma...eles são uma...um instrumento que pode, que pode nos ajudar em determinadas situações e não a substituição do professor, das professoras, dos auxiliares, de maneira nenhuma, nenhum profissional pode ser substituído por uma máquina (Representação Sindical, 2023, grifo nosso).

Eu tenho falado muito na **importância de você acrescentar no...nos materiais, produção dos professores daqui a gente não vê, os professores produzem tanto**, mas a gente não lê os...os artigos, os livros dos nossos professores, entendeu [...] A própria instituição não tá valorizando os seus profissionais. Por quê? Porque a gente tem tantos professores excelentes dentro da UNIFAP, mas **quando você pega uma ementa de um programa, não tem praticamente nada da produção dos professores daqui**. (Profissional F, 2023, grifo nosso).

Ainda que sutilmente, os posicionamentos desses profissionais demonstraram certa contrariedade com relação às instituições que promovem e conduzem as formações, como a Associação Nova Escola citada em uma das falas. Logo, a indagação contida no subtítulo desta seção vem ao encontro dos incômodos evidenciados sobre a ausência de parcerias com as universidades públicas locais, como a UNIFAP, UEAP e IFAP, tal como indicado pela Representação Sindical (2023): “Hoje nós temos aqui também os... os institutos né federal de educação. Então nós podemos também trazê-los né pra contribuir conosco né”.

Assim sendo, tendo como referência os discursos enaltecidos dos Representantes Institucionais contidos nos excertos iniciais, e as críticas advindas de 60% dos profissionais entrevistados, buscou-se delinear no quadro 14 a seguir as principais organizações que promovem e/ou conduzem os programas educacionais no âmbito da SEED através de Parcerias Público-Privadas:

Quadro 14 - Principais Programas da SEED promovidos via PPP e respectivas Instituições

PROGRAMA	INSTITUIÇÕES	OBJETIVO
Programa Educar pra Valer (EpV)	Instituto Natura	Assessoria técnica gratuita aos municípios participantes para apoio na implementação de boas práticas de gestão. O programa trabalha de forma conjunta com os municípios tendo por objetivo melhorar o rendimento e desempenho dos alunos, por um período de quatro anos.
	Fundação Lemann	
	Associação Bem Comum	
Programa Formar	Instituto Natura	Destinado ao aperfeiçoamento da gestão de redes públicas de educação no Brasil por meio do acompanhamento de políticas educacionais e a troca de experiências entre as 27 redes estaduais e municipais participantes. O programa é customizado para cada rede e pode durar até três anos. Durante a fase de implementação, são pensados os desafios e oportunidades da rede junto com professores, secretarias de educação, consultores e especialistas.
	Fundação Lemann	
	Instituto Gesto	
Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC)/ Criança Alfabetizada	Instituto Natura	Oferece suporte técnico para que os estados, em regime de colaboração com municípios, desenvolvam políticas públicas com foco na alfabetização das crianças até os sete anos de idade. O programa possibilita dar um salto no número de alunos alfabetizados na idade certa com apoio a secretarias estaduais de Educação, desenvolvimento de material didático, além de formação de professores, gestores escolares e coordenadores pedagógicos.
	Fundação Lemann	
	Associação Nova Escola	
	Associação Bem Comum	
Escolas do Novo Saber/Ensino Médio Integral	Instituto Sonho Grande	Apoio a implementação e expansão da Política de EMI a partir da aliança estratégica formada, através de apoio técnico, estratégico e pedagógico aos estados parceiros, ou seja, estados comprometidos em oferecer uma educação de qualidade que transforma vidas aos seus estudantes. Além da produção de evidências sobre a educação integral através da criação do Centro de Evidências da Educação Integral (CEEI).
	Instituto Natura	
	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)	
Programa Vivescer	Instituto Península/Vivescer	Colaborar com o desenvolvimento integral do professor, baseado no desenvolvimento de quatro dimensões (emoções, mente, corpo e propósito).
Projeto Escola Digital Escolas Conectadas	Fundação Telefônica Vivo	Disponibiliza plataforma de formação continuada para professora. Atua a favor da cultura digital que impulsiona cada vez mais novos modelos de organização e comportamento, acredita que as transformações virtuais também modificam o mundo real. Visa colaborar para que o ambiente da educação pública seja fértil e propício para a incorporação de inovações, favorecendo que cada estudante alcance seu potencial de aprendizagem.
	Instituto Natura	
	Instituto Inspirare	

Fonte: Extraído das páginas eletrônicas das instituições discriminadas (2024) e Amapá (2021).

Deste panorama depreende-se algumas considerações relevantes. Percebe-se que em sua quase totalidade, os Programas têm como estratégias de atuação a promoção de formação continuada aos profissionais da educação, com destaque para o Instituto Natura e a Fundação Lemann. Esta constatação coaduna com os apontamentos de Martins (2016) e Ségala (2018) abordados no capítulo 2, em que as autoras indicaram o recrudescimento da presença do segmento empresarial no âmbito educacional por meio da produção de materiais didáticos e o fornecimento de serviços como a Formação Continuada, financiados com recursos públicos. As

autoras assinalaram, ainda, que esta tendência configura um novo modelo de privatização, a qual tem nas Parcerias Público-Privadas sua principal fonte de inserção na educação pública. Estas se materializam em diversos Programas/Projetos firmados com estados e municípios no formato de treinamentos, consultorias, formações, dentre outros.

Outro ponto interessante identificado foram os movimentos de coalizões estabelecidos entre as próprias instituições visando fortalecer determinados programas. Destes se destaca o Programa Criança Alfabetizada, promovido de forma integrada entre o Instituto Natura, Fundação Lemann, Associação Bem Comum e Associação Nova Escola. Ademais, também se verificou que determinadas instituições são associadas e/ou co-financiadas por outras, como é o caso, por exemplo, do Instituto Gesto, associado à Fundação Lemann; e da Associação Nova Escola que também tem como mantenedora a Fundação Lemann.

Isto demonstra que cada vez mais o empresariado, representado por suas instituições ditas filantrópicas, tem fortalecido a rede de articulação e infiltração no campo educacional. Dessa forma, se apropriam de espaços e pautas inerentes a categoria profissional, forjando a ideia de que estão todos juntos em prol de um ensino público de qualidade, inclusive o empresariado (Santos, 2023). Por intermédio dos programas fomentados essas organizações passam a controlar e ditar as regras de como fazer a educação pública.

Neste cenário, o relato do Representante Institucional A entrevistado descreveu detalhadamente o processo de treinamento realizado por uma das instituições que gerenciam o Programa Formar:

A gente tinha na época uma consultoria de fora, que essa consultoria, ela...ela começou a fazer primeiramente uma espécie de formação com a gente, começaram a trabalhar conosco, pra falar de formação continuada, pra falar de gestão, pra falar de política educacional, para falar de tudo aquilo que ia nos dá embasamento para compor esse documento né... A gente ficou alguns meses com essa... com essa consultoria, eu acho que uns 6 meses mais ou menos só com essa consultoria, e depois quando chegou no trabalho final dessa consultoria foi que começou a parte mais mão na massa mesmo, que era de produzir o conteúdo para a política de formação [...] Então, o nosso encontro com o Formar era toda semana, a tarde inteira, mais ou menos, aí de 14h até às 17h30 entendeu, que era quando a gente fazia essas discussões, aí eles vinham faziam essas formações, eh...tinha muitos debates, aí sempre de uma semana para outra tinha sempre uma espécie de dever de casa para gente fazer, pesquisar e fazer uma devolutiva na semana que vem, foi uma formação mesmo como se fosse um curso assim sabe pra gente, literalmente um curso, **pra gente aprender a lidar com a questão da formação continuada**, pra poder começar a organizar esse trabalho [...] (Representante Institucional A, 2023, grifo nosso).

Em síntese, percebe-se que muito mais que promover e executar programas educacionais, essas organizações têm ditado as regras de como fazer a educação pública. De forma contraditória, instituições privadas têm “ensinado” agentes públicos a elaborar políticas públicas, em uma relação que por vezes denota bem mais que parceria e troca, mas anuência e subserviência.

Compreende-se, assim, que os programas geridos por Fundações e Institutos parceiros têm representado a face inversa da valorização dos profissionais da educação. Isto porque há uma supervalorização de ideários, ações e comportamentos inerentes ao segmento privado em detrimento da autonomia e da subjetividade crítica e política da categoria. Segundo Pereira (2022, p. 219): “A formação continuada da forma como tem sido projetada nas PPPs tem reconfigurado a identidade docente, uma vez que esta deixa de ser um aspecto da valorização docente, para ser controle prescritivo do que o professor deve fazer e como fazer”.

Contrapondo a tais intentos, um dos profissionais entrevistados indagou: “[...] *até que ponto é de fato uma valorização ou só é um marketing apenas pra mostrar que houve uma formação?*” (Profissional I, 2023). Na tentativa de elucidar este questionamento e demais inquietações suscitadas ao longo da pesquisa, buscou-se captar nos discursos proferidos pelos Representantes Institucionais e Profissionais entrevistados o significado que a Valorização Profissional tem para cada grupo. Estas concepções, bem como a visão sobre a Política de valorização instituída pela SEED por intermédio do CVEDUC foram analisadas na sequência.

3.2.3 **Percepções e sentidos atribuídos à Valorização Profissional:** “*É valorização ou é realmente atingir algum objetivo lá estabelecido?*”

[...] mas eu fico às vezes com um ponto de interrogação né, qual é a visão talvez da Secretaria, de valorização, porque eu posso ter, eu tenho o meu conceito de valorização como profissional que tá atuando em sala de aula, mas talvez eles tenham outro que é cobrar o meu serviço, eu me sinto muito mais cobrada pela Secretaria, cobrada, por exemplo, fui cobrada de que deveria fazer os cursos “olha professores vocês têm que fazer os cursos, têm!...””, eu tenho que fazer né! Mas isso de fato é valorização? Aí fica um ponto, eu me sinto mais cobrada! (Profissional I, 2023, grifo nosso).

O excerto inicial evidencia a subjetividade crítica de um profissional que identificou na fala de seu superior relativa cobrança e controle sobre a sua autonomia profissional e pedagógica, face à exigência de sua participação/presença em um curso de formação. Esta realidade tem sido apontada nos estudos de variados autores que sinalizam a tendência de inversão do processo de Valorização dos Profissionais da educação para o sentido antagônico do termo, a sua desvalorização (Diniz-Pereira, 2021; Ens *et al.*, 2019; Hypolito, 2011; Pereira, 2022; Viegas, 2019).

Nessa direção, buscou-se verificar nos discursos proferidos pelos sujeitos entrevistados como estes concebiam o significado concreto da expressão “Valorização Profissional”. Que aspectos consideravam primordiais para que se sentissem efetivamente valorizados? Para tanto, as perguntas norteadoras tiveram como enfoque a Política de Valorização instituída pela SEED e a própria missão do CVEDUC.

Convém destacar preliminarmente que ao serem questionados sobre a concepção que possuíam acerca da Valorização Profissional observou-se nos posicionamentos de determinados sujeitos a incidência de breves momentos silenciados. Em alguns discursos, as falas iniciaram com expressões como: “*é complexo né*”, “*é bem ampla né*”, “*é muito complexo né essa questão de valorização*”.

Sobre estes momentos de pausas nos discursos de alguns Profissionais e Representantes Institucionais entrevistados, Silva *et. al.* (2022, p. 55864) contribuem:

Todos esses fenômenos de disfluências são naturais e típicos de atividades verbais oralizadas, pois ao contrário de textos escritos, nos quais apenas a versão final, corrigida, chega ao leitor, no discurso espontâneo as correções, edições e planejamento da fala ocorrem em tempo real. Logo, o falante planeia o que vai dizer de imediato, quer em termos da formulação da totalidade do discurso, quer na seleção do item lexical mais apropriado. Para isso, tenta recordar-se de uma palavra para responder a uma questão ou procura a informação essencial para completar o seu discurso [...] as hesitações, ou pausas preenchidas, servem, de maneira geral, como organizadores da fala e dão ao falante o tempo necessário para preparar o seu turno durante a conversação [...] Todos esses argumentos corroboram para a defesa de que há, de fato, um planejamento verbal que ocorre nos momentos de silêncio no discurso.

Nesse sentido, pode-se inferir que as pausas nas falas dos sujeitos propiciaram o tempo necessário para que estes pudessem elaborar em seus pensamentos a definição do termo de forma mais apropriada e consoante ao grupo a que pertenciam, posto que a formulação do conceito “depende das particularidades do indivíduo, da pressão social, do contexto e diminui à medida em que a familiaridade com o tema aumenta” (Silva *et. al.*, 2022, p. 55864). Ainda

segundo os autores, em maior medida essas disfluências têm relação direta com a familiaridade dos sujeitos sobre o tema dialogado, demonstrando que “apesar de conhecer, de maneira geral, a temática, falar sobre isso não era algo habitual, o que pode justificar a quantidade e frequência das pausas” (ibidem, 2022, p. 55865).

Isso significa que apesar de a temática Valorização estar sempre presente nas pautas dos movimentos de luta da categoria, e nas falas de atores políticos nos momentos oportunos (eleições, por exemplo), ainda são percebidas dificuldades em definir o termo na sua totalidade. Essa complexidade se deve em parte pelos sentidos objetivos e subjetivos que a terminologia alcança (Leher, 2010), como identificado na fala do Profissional G (2023): “[...] eu acho que a valorização ela perpassa por vários aspectos”. Também, o Representante Institucional C apontou que essa variabilidade conceitual é fundamentalmente subjetiva: “[...] há uma diversidade muito grande. Então, você chegar, aquilo que atende um determinado grupo, não vai atender o outro. Tem um grupo que entende valorização só com campanha salarial. Tem um grupo que não se sente motivado a fazer formação [...]” (2023).

É, portanto, uma “expressão com larga circulação nos discursos das escolas, dos sindicatos, dos governos, da imprensa e dos partidos políticos” (Leher, 2010, s/n), sem uma conceituação fechada, mas com dimensões intransponíveis e históricas. Contudo, conforme sinalizado por Gentili (2021) sobre o processo de “transposição” do termo *Qualidade* na retórica conservadora educacional, é preciso considerar que, ao longo do tempo, os sentidos da “Valorização Profissional” também foram afetados e ressignificados de acordo com os interesses dos grupos dominantes. Segundo Gentili (2021, p. 159) “[...] é a necessidade de impor uma lógica de subordinação mercantil na educação pública que explica semelhante armadilha discursiva”.

Dessa forma, para uma melhor identificação dos sentidos atribuídos à Valorização Profissional identificados nos discursos dos entrevistados foram elaboradas as nuvens de palavras a seguir, conforme os grupos a que os sujeitos pertenciam. Tomou-se como base o número de menções que os termos/ expressões foram citados em cada resposta individual:

Figura 15 - Nuvem de palavras das categorias mencionadas pelos profissionais sobre valorização



Fonte: Pesquisa de campo (2023).

Figura 16 - Nuvem de palavras das categorias mencionadas pelos Representantes Institucionais sobre valorização



Fonte: Pesquisa de campo (2023).

O panorama permite inferir que existe uma significativa diferenciação na percepção sobre a Valorização Profissional entre os grupos dos sujeitos entrevistados. Preliminarmente, observou-se que a concepção geral dos profissionais da educação esteve envolvida da *Formação Continuada* e de dimensões subjetivas como *Saúde mental*, *Ser humano*, *Cuidado*, *Pessoa*, *Todo*, *Integral*. De forma menos expressiva identificou-se dimensões objetivas como remuneração, salário, condições de trabalho. Por outro lado, a concepção preponderante dos Representantes Institucionais se voltou a aspectos técnicos e pedagógicos, com destaque para termos como: *Aprendizagem do estudante*, *Desenvolvimento Profissional*, *Avaliação*, *Formação*, *Currículo*.

Importa destacar que além da diferenciação de concepções entre Profissionais e Representantes Institucionais também foi possível verificar que o panorama demonstrado nas nuvens de palavras em ambos os grupos difere significativamente das discussões científicas dos últimos dez anos, apresentado pela nuvem de palavras (figura 1) na seção introdutória. Nestas sobressaíram termos que historicamente fazem parte dos movimentos de luta da categoria, tais como: *carreira*, *remuneração*, *condições de trabalho*, *política*, *piso*, *formação*.

Chama atenção a ausência do termo “*Carreira*” nas falas dos profissionais entrevistados. Isto porque este aspecto foi um dos assuntos mais presentes nas produções acadêmico-científicas mapeadas. Também importa salientar que nenhuma expressão

relacionada à luta da categoria por Valorização profissional foi mencionada pelos Representantes Institucionais entrevistados. Como se viu, as terminologias empregadas por estes sujeitos fazem referência a um modelo neoliberal de educação assentado na lógica das competências (currículo, aprendizagem, avaliação).

Foi notório, portanto, que o sentido atribuído à Valorização Profissional pelos Representantes Institucionais subjaz uma concepção limitada e interesseira em que se utiliza o Desenvolvimento Profissional como principal via para forjar “um horizonte de valorização desta mesma formação, para fins de exploração e acumulação, **mas não necessariamente com o intuito de um retorno que possa agregar valor à profissão [...]**” (Viegas, 2019, p. 254, grifo nosso). Este intento foi evidenciado nos discursos de tais sujeitos pela ausência de pautas historicamente reivindicadas pela categoria.

A enunciação de Viegas (2019) acerca da utilização da Formação Continuada como meio para forjar “*um horizonte de valorização*” com vistas a um retorno mercadológico direciona para a ideia que subjaz a criação do CVEDUC. Depreende-se que a implantação do Centro foi ancorada sob essa mesma perspectiva, sobretudo ao considerar que seus idealizadores evidenciam uma concepção reducionista de Valorização Profissional. Ademais, as duas frentes de atuação do Centro (Desenvolvimento Profissional e Qualidade de vida) que aparentemente propiciam valorização, na essência visam dar condições para que profissionais e estudantes possam atingir os resultados convenientes aos interesses que os Representantes Institucionais defendem e “garantir um tipo de educação considerada como mais apropriada para o cenário atual” (Viegas, 2019, p. 264).

Esse ideário de Política de Valorização voltada para resultados está nitidamente explicitado no documento “*Centro de Valorização da Educação – Qualidade de Vida e Desenvolvimento Profissional*” e na fala de um dos Representantes Institucionais entrevistados:

A Secretaria de Estado da Educação vem buscando **aliar a promoção da qualidade de vida com a melhoria da performance individual da força de trabalho** [*profissionais da educação*] e os **resultados da instituição** [*estudantes*], integrando as políticas de Qualidade de Vida no Trabalho e Formação Continuada, o que exige-se da gestão programas e projetos [*CVEDUC*] com a utilização de práticas baseadas em evidências e com metodologias integradas que incluam a promoção da saúde e a gestão do desenvolvimento e crescimento profissional (2019, p. 2, grifo nosso).

O CVEDUC ele atuava primeiro na questão do...do cuidado né, de ter ali espaço de atendimento pra saúde, psicológico eh fisioterapeuta né, **então ali tinham vários serviços pra que esse profissional se sentisse muito também ali eh como suporte**

pra...pra poder desenvolver suas atividades melhores [...] E dentro da...da gestão de pessoas, tinha outro viés né, que era a agenda do servidor, que era quem estava conectado ali com o Sindicato pra conversar sobre essas demandas que eram mais de carreira né, **então a gente tinha uma demanda de carreira e tinha uma demanda de valorização através do desenvolvimento** né, oportunizando ali eh espaços de...de formação, de troca de experiência, eh de acolhimento também, e também **de cuidado com a saúde, principalmente com a saúde eh pensando ali nas habilidades socioemocionais** né [...] (Representante Institucional C, 2023, grifo nosso)

Nota-se que a perspectiva de Valorização que se projeta para os profissionais é centrada apenas no que se busca como retorno para garantir resultados favoráveis para a instituição mediante o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Mesmo quando a Qualidade de Vida é mencionada a ideia que transparece é de investimento em saúde e bem-estar para que profissionais e estudantes tenham disposição e vigor para desenvolver suas atividades melhores e cumprirem as metas que lhes são imputadas.

Outra concepção subentendida na fala do Representante Institucional C é a compreensão de que a Carreira compõe outro “viés” da Gestão de pessoas, ou seja, não integra a Política de valorização promovida pela SEED cujo enfoque está no Desenvolvimento Profissional: “[...] *então a gente tinha uma demanda de carreira e tinha uma demanda de valorização através do desenvolvimento*”. Em outro momento da entrevista o mesmo Representante referenda a ideia de uma Política de valorização apartada de pautas históricas da categoria, como a remuneração e a carreira:

[...] **essa política ela foi pensada muito eh conectada né com tudo isso, com essa estratégia de...de garantia da aprendizagem**, e ali também era olhar, **paralelo a isso, tinha a agenda do servidor que tratava as pautas ali salariais, mas a gente queria que isso estivesse muito eh fora ali né, pra que isso não tivesse uma influência direta** e...mas também não parasse, eram coisas que precisavam caminhar também [...] Então, nós fomos cuidando um pouco disso **pra que a gente oferecesse condições pra que esse...esse servidor ele estivesse motivado né, e com condições de pensar no desenvolvimento** (Representante Institucional C, 2023, grifo nosso).

O argumento explicita a centralidade da Valorização no Desenvolvimento Profissional para a garantia da aprendizagem dos alunos, isto é, uma Política de Valorização voltada para resultados. Também reforça o entendimento de que a Qualidade de vida promovida visa oferecer meios para que o profissional da educação esteja motivado e “com condições de pensar no desenvolvimento”.

Destaca-se que nas concepções dos Profissionais e dos Representantes Institucionais a Formação Continuada/Desenvolvimento Profissional foi identificada nas falas de 90% dos

entrevistados. Em que pese as diferenciações das terminologias empregadas, a expressiva incidência dos termos demonstrou a relevância dessa dimensão enquanto face da Valorização para ambos os grupos:

Ah, eu acho que as capacitações né, **as capacitações elas são muito importantes**, como eu falei anteriormente, são bem importantes pra gente [...] Então, assim, **quando se fala de formação de... de valorização**, eu creio que é nesse sentido...**sentido mesmo de capacitar**, de buscar né (Profissional A, 2023, grifo nosso).

Então a gente pensava muito como que a gente iria conversar sobre melhorar o **desempenho** sem melhorar as condições de trabalho eh, e ali quando foi pensado, foi pensado eh muito num **desenvolvimento profissional**, eh dá condição pra que o profissional pudesse se **desenvolver profissionalmente**, mas que ele tivesse também o **desenvolvimento das habilidades que pudessem impactar né na sua prática pedagógica**. Então pensar uma formação né, **uma política de formação, de valorização, que ela pudesse contemplar tudo isso, o desenvolvimento profissional** [...] (Representante Institucional C, 2023, grifo nosso).

Desde quando eu entrei como funcionária pública né do estado a gente sempre teve a **necessidade da valorização do professor em relação aos cursos de formação continuada**, então eh eu sempre fui atrás pra gente fazer os... os cursos né, nós sempre tínhamos que ir atrás [...] (Profissional H, 2023, grifo nosso).

Olha a **política de formação continuada ela...ela tem uma ligação direta com essa valorização** né. Até porque eh através dos cursos, dessa atualização dos... do currículo, além do fazer de mais qualidade dos profissionais eh...eles podem atualizar, se atualizar, atualizar os currículos [...] (Representante Institucional B, 2023, grifo nosso).

[...] a valorização também ela...ela vem da gente, entendeu, eu procurar me valorizar, eu como profissional se eu não fizer nenhuma...nenhuma...**se eu não procurar me qualificar eu tô me desvalorizando também** entendeu [...] (Profissional E, 2023, grifo nosso).

É inegável que a Formação Continuada como dimensão da Valorização Profissional adquiriu importância sobremaneira tanto para os Profissionais quanto para os Representantes Institucionais. No entanto, conforme analisado nas seções anteriores, não se pode perder de vista os motivos que tornam a Formação Continuada interessante a cada grupo de sujeitos. Também não se pode desconsiderar as intencionalidades que revestem as formações ofertadas contemporaneamente.

A própria percepção geral dos Representantes Institucionais demonstrada na nuvem de palavras (figura 16) evidenciou que esta Valorização, centrada no Desenvolvimento Profissional, prioriza aspectos concernentes a uma prática-imediatista voltada para resultados, que tem como fim último a aprendizagem do estudante. O excerto a seguir ratifica este entendimento:

[...] na nossa proposta né, no nosso planejamento estratégico, ele foi pensado muito na centralidade da aprendizagem do estudante né. O que era que a gente precisaria construir pra garantir que o estudante aprendesse [...] e aí pensando muito no que era preciso fazer, eh nós entendíamos, tínhamos desafios como a questão de infraestrutura, de organização da Secretaria, **a própria valorização dos servidores [...] essa política ela foi pensada muito eh conectada né com tudo isso, com essa estratégia de...de garantia da aprendizagem [...] então quando a gente pensa numa valorização, eu tenho que pensar no que é a atividade finalística da Secretaria né, a gente precisa garantir o direito de aprendizagem do estudante e com essa garantia de direito a gente precisa olhar todos ali [...]** (Representante Institucional C, 2023, grifo nosso).

Chama atenção no discurso o uso recorrente de pronomes possessivos na primeira pessoa do plural como em: “nossa proposta”, “nosso planejamento”, “nós entendíamos”, “tínhamos desafios”, além da locução substantiva “a gente” em substituição ao pronome “nós”: “a gente precisaria construir”, “a gente pensa numa valorização”, “a gente precisa garantir”. Infere-se que este recurso linguístico tem o intuito de forjar a ideia de coletividade da política e de pertencimento em determinada classe social.

A fala ratificou que a Política de Valorização que vem sendo instituída pela SEED foi estrategicamente pensada com vistas à obtenção de resultados educacionais satisfatórios, sobretudo no tocante à aprendizagem dos estudantes. Para tanto, o principal fio condutor tem sido a oferta “direcionada” de cursos de formação aos profissionais da educação. “Estabeleceu-se, dessa forma, uma outra lógica do que seja ou para o que sirva a formação continuada de professores, em detrimento de uma posição reflexiva de emancipação crítica do sujeito” (Viegas, 2019, p. 29).

Além disso, o discurso também apresentou contundentes indícios sobre as motivações que revestiram a criação do Centro no contexto de uma Política de valorização. Essa constatação foi reforçada em outro posicionamento adiante:

O CVEDUC ele atuava primeiro na questão do...do cuidado né, de ter ali espaço de atendimento pra saúde, psicológico eh fisioterapeuta né, então ali tinham vários serviços pra que esse profissional se sentisse muito bem ali eh como suporte pra...pra poder eh desenvolver suas atividades melhores. E aí outra...**outro aspecto foi pensado em quais...quais as demandas que esse servidor tinha pra ele crescer profissionalmente, pra ele ter um desenvolvimento profissional, então ali trabalhar a formação [...]** então a gente tinha uma demanda de carreira e **tinha uma demanda de valorização através do desenvolvimento né**, oportunizando ali eh espaços de...de formação, de troca de experiência, eh de acolhimento também, e também de cuidado com a saúde, principalmente com a saúde, eh **pensando ali nas habilidades socioemocionais né, porque a gente também tava num processo muito de implementação da Base né, do Referencial curricular no país e ali a gente vê dentro das competências gerais eh e também dentro das competências específicas, muito...muitas ali competências diretamente ligadas às habilidades**

socioemocionais, né. Então, como que...que a gente...o CVEDUC apoiava também nesse processo ali do desenvolvimento desses servidores (Representante Institucional C, 2023, grifo nosso).

Nota-se que apesar de o CVEDUC também estar voltado ao atendimento especializado de saúde, há no argumento explicitado elementos que demonstram a constante preocupação e intenção em concentrar as ações do Centro na oferta de cursos de formação para o completo alinhamento às orientações e normativas estabelecidas nacionalmente, como as habilidades socioemocionais, a BNC e o Referencial Curricular citados no excerto. Conforme bem ilustra Viegas (2019, p. 29): “Esse processo informa uma ideia de conformação/adequação aos novos tempos, em que se levanta, também, a bandeira da valorização docente por meio da formação, porém, descaracteriza as intenções dos movimentos em prol da educação pública [...]”.

Ao superdimensionar o Desenvolvimento Profissional em detrimento da Qualidade de vida (saúde), a mantenedora incorre em uma ação contraditória, pois minimiza um dos aspectos basilares da Valorização mais mencionados pelos profissionais entrevistados. Isto porque a *Saúde mental* foi a segunda expressão com maior incidência, presente em 80% das falas dos Profissionais.

A aceção da categoria colocou em voga a intensificação do processo de adoecimento dos profissionais da educação, com destaque para os transtornos psicossomáticos acentuados pós-pandemia. Também apontou a necessidade premente de políticas e ações efetivas que lhes proporcionem o devido amparo e cuidado:

[...] **valorizar é cuidar, passa principalmente por cuidar**, então se hoje, se a gente...se você analisar o... a nossa profissão é uma das profissões com mais problemas com professores, profissionais com mais problemas com doenças psicossomáticas, e vejo que existem outras questões também né de...que envolve a questão da saúde, eu começaria por aí, **com relação a questão realmente de saúde mental, a gente ouve falar muito em saúde mental, mas o que que tá sendo feito de fato né?** [...] Eles estão trabalhando nisso? Estão também, mas talvez não...não tem o suficiente pra atender a demanda né, que **eu acho que são muitos profissionais, professores com essas questões** [...] então acho que valorização ela passa principalmente pelo cuidado, **quando você cuida realmente do teu...desse profissional eu acho que ele se sente motivado**, aí vem a motivação, ele se sente alegre, ele se sente disposto a contribuir né com esse...com a proposta que vem da Secretaria de Educação, que vem do CVEDUC (Profissional I, 2023, grifo nosso).

[...] porque nós precisamos realmente de fato eh abordar muitos temas que... **como bullying, suicídio, saúde mental** e, enfim... eh além claro que **a gente fala muito de alfabetização, aprendizado com qualidade, mas antes disso a gente tem que primeiro cuidar da nossa saúde mental**. E a gente tá vendo aí que o suicídio no estado do Amapá ele é muito alto, é necessário gente abordar esses temas aí pertinentes [...] **o período que eu estive na...na sala de aula, dentro das escolas, eu**

via né os professores adoecendo. Na época, a minha saúde ela era perfeita. Hoje eu tenho 38 anos e **eu tenho um laudo de ansiedade, depressão e fui diagnosticada com TDH [...]** **Eu não tive acesso a essa saúde pública. E a maioria dos professores, eles não têm plano de saúde.** Então muita das vezes eu recorri ao meu plano de saúde. Hoje eu faço tratamento através do meu plano de saúde né. Hoje eu tenho informação que o CVEDUC ele presta serviço para os professores e os alunos, dessa forma de fazer esse atendimento, **mas toda vez que a gente buscava, essa necessidade era uma demanda muito grande de espera, muito grande de espera, até quando era ações que eles faziam ações sociais no CVEDUC, até pra você fazer uma massagem “Ah, não tem mais vaga, fechou a vaga”, então assim, é muito fechado né, não abrange realmente de fato o que o estado precisa [...]** as pessoas na área da educação, área da saúde, nós sabemos que... não é eu que estou falando, **mas são pesquisas, fontes, que eh nós temos assim a tendência de...de adoecer nessa área** (Profissional B, 2023, grifo nosso).

[...] nós temos psicólogo porque **por essa questão da pandemia houve um adoecimento muito grande**, entendeu, **na questão da depressão, essas questões emocionais**, que até hoje tem os resquícios até hoje né. E aí nós temos esse tipo de atendimento aqui pra todos os...os sindicalizados né, que é muito importante isso (Representação Sindical, 2023, grifo nosso).

Nós temos muitos colegas adoecidos né, e...e muitas vezes não, não estão fora de sala porque não tem professor pra substituir, então eles trabalham doente, aí vão dia sim outro não né, a gente passou aí um...um perrengue com uma professora que ela tem problema emocional, a mãe tem problemas emocionais e aí ela andou muito lá pela Junta pra poder pegar um documento, **porque as pessoas entendem que problema eh de depressão, depressão não é doença né**, que...e aí a professora anda pra cá, tem que parecer assim que tem que ter uma crise pra poder as pessoas acreditarem. Então é um conjunto de fatores sabe, que precisam ser corrigidos pra que a gente realmente se sinta valorizado “Não, eu sou valorizado na minha profissão”, então tudo isso tem que ser ajustado (Profissional F, 2023, grifo nosso).

[...] valorizar como pessoa, como profissional, **dar um suporte quando o professor precisa, não só de formação, qualificação, mas psicológico, a gente precisa muito do estado e às vezes eles não têm. Têm muita demanda**, porém, poucos profissionais nessa área e como nas...nas escolas nós não temos profissionais pra dar esse apoio, que nós chamamos de equipe multidisciplinar, a gente fica assim e acaba que a gente fica resolvendo situações, na verdade, só adiando né, até que se chegar a um ponto, eu acho que precisaria mais disso também (Profissional C, 2023, grifo nosso).

[...] porque dentro da educação surgem vários assuntos complexos né, que às vezes a gente não sabe lidar, **principalmente depois da pandemia que a gente observa muito, por exemplo, dentro da nossa escola, aluno com depressão, aluno com ansiedade, como lidar com isso né [...]** É uma coisa que a gente tem que...que pelo menos saber o que eu devo fazer. Então a gente tem que buscar esse conhecimento, porque são coisas que estão surgindo, e todo o tempo está surgindo [...] **a gente não quer falar da pandemia, mas a gente tem os resquícios da pandemia, por exemplo, nós temos professores [...]**que eles saíram da sala de aula, **professores que não conseguem entrar na sala de aula pelo pânico, pela...pela depressão, então assim, esses casos assim, nós temos em todos, em toda a rede**, entendeu. **Alunos também com problema de ansiedade, problema de depressão [...]** **problema com drogas**, dentro da escola, que é outro problema que todas as escolas da rede estão tendo hoje, questão de...de drogas dentro da escola, né, que é um caso muito preocupante, porque nós temos adolescentes, muito crianças, então a gente tem que tá sabe, todo o tempo ligado (Profissional A, 2023, grifo nosso).

[...] realmente eu não sei se está tendo acesso né, mas por exemplo, **nós estamos em um...um contexto que nós temos muitos colegas, muitos professores com depressão, com crise de ansiedade**, e isso em virtude da correria do dia a dia em sala de aula [...] (Profissional G, 2023, grifo nosso).

[...] nós temos professores que eles são muito estressados. Tem um professor que às vezes ele quer até a vias de fato com os alunos né, e com outro professor, com outro colega. Quando eles têm...começam a discussão né, e não, não se dão conta de...aí querem partir já pra...pro...pra parte física, então essas...nessas situações né, por exemplo, **aqui na escola não é muito divulgada essa questão do que o CVEDUC recebe, recebe esse tipo de tratamento né, de...de...de situações da saúde [...] porque tem muita gente, a gente sabe que tem professores aqui...aqui, não só aqui na nossa escola, mas em outras, que eles têm dificuldade, por exemplo a obesidade [...] e fica doente sabe, fica doente, então esse tipo de...de coisa né, ele precisa, digamos, conversar com o psicólogo, que às vezes né a gente sabe que a pessoa pode ter algum problema né [...] então, essas situações assim precisaria, se o CVEDUC tem ele poderia mostrar mais ainda né** (Profissional H, 2023, grifo nosso).

Os relatos demonstraram a angústia que a categoria possui sobre a sua saúde, incluindo a de seus pares, evidenciando o grau de relevância que a Saúde Mental/Qualidade de vida alcança enquanto dimensão singular da Valorização Profissional. Para além da falta de *apoio e cuidado*, a pouca oferta desses serviços e a ausência de *Plano de saúde* destinado aos profissionais também foram citados como fatores que influenciaram para o sentimento de desvalorização: *“Nós não temos plano de saúde no estado do Amapá que o professor, que o profissional da educação possa ter acesso. Então tudo isso, todos esses aspectos perpassam pelo processo de valorização”* (Profissional G, 2023); *“[...] se o próprio governo ele investisse na...na saúde mental do professor, cuidasse [...] dentro de cada escola tivesse esse profissional esse...acho que o profissional de educação seria mais valorizado [...]”* (Profissional J, 2023).

Além disso, notou-se ainda que determinados argumentos vão de encontro às concepções ideológicas dos Representantes Institucionais, os quais ressaltaram a Formação e/ou Desenvolvimento Profissional como fator preponderante para a *Aprendizagem do estudante*. Para a categoria, é fundamental que o Estado considere a saúde e qualidade de vida dos profissionais antes de instituir políticas direcionadas às questões de qualificação e aprendizagem: *“[...] a gente fala muito de alfabetização, **aprendizado com qualidade, mas antes disso a gente tem que primeiro cuidar da nossa saúde mental*** (Profissional F, 2023, grifo nosso); *“[...] dar um suporte quando o professor precisa, **não só de formação, qualificação, mas psicológico, a gente precisa muito do Estado e às vezes eles não têm”*** (Profissional C, 2023, grifo nosso).

Importa considerar que, mesmo de forma menos frequente, a questão da Saúde mental também foi abordada nos posicionamentos dos Representantes Institucionais. Entretanto, estes se colocaram como meros expectadores de um cenário de comprometimento da saúde dos profissionais da educação em nível global, acentuado pela situação pandêmica:

[...] porque infelizmente tem uma grande parcela dos nossos professores que estão adoecidos mentalmente. Professores e profissionais da educação né. E aí como eles querem ir buscar apoio psicológico, eles vão ao CVEDUC [...] Tanto é que hoje em dia eh...tem um quadro, tem um...um quantitativo imenso de pessoas que fazem uso desse serviço [...] **É porque a sociedade de maneira ou outra tá com essa mazela né atuante, atualmente né, que é a questão da...as questões mentais né** (Representante Institucional A, 2023, grifo nosso).

O CVEDUC ele foi inaugurado no final de 2018 então a gente não tinha nem noção de pandemia, mas o quanto nós já tínhamos pessoas doentes emocionalmente né, que é algo assim muito delicado, algo muito sensível, **e os servidores conseguem encontrar na sua Secretaria de estado um atendimento, eh gratuito sabe, encontrar um psicólogo, quanto é que tá uma sessão de psicólogo hoje né?** Durante esse...esse período aí, então que eles pudessem encontrar tudo isso gratuitamente dentro da... da rede deles (Representante Institucional B, 2023, grifo nosso).

Pensar numa...numa política que olhe pra isso né, que olhe pra...pra esse profissional como um todo, **que olhe pro professor que precisa também ter um suporte, porque ele muitas vezes ele tem problemas né, as vezes é de...de problema de saúde, socioemocionais né, a gente teve aí uma...uma situação muito traumática com a pandemia, os profissionais voltaram adoecidos, voltaram de luto [...]** da mesma forma que a gente olha muito pra formação integral do estudante, a gente precisa entender que o professor também precisa ter esse olhar como ser global né, então, como uma pessoa ali que tem a sua...as suas necessidades socioemocionais, as suas necessidades financeiras eh as suas necessidades pessoais ali, **mas que precisa também ter o seu desempenho profissional né, então isso precisa tá ali eh muito em harmonia** (Representante Institucional C, 2023, grifo nosso).

Percebe-se que o discurso do Representante Institucional A desconsidera as origens e elementos estruturantes do mundo do trabalho que ensejam essas problemáticas na sociedade. Já o Representante Institucional B enaltece o “serviço gratuito” de saúde oferecido no CVEDUC. Na acepção do Representante Institucional C a política precisa olhar para o profissional como um “ser global” que tem necessidades, mas que “*precisa também ter o seu desempenho profissional*”, ou seja, se faz necessário buscar uma “harmonia” entre o bem-estar dos profissionais e o desempenho desejável na lógica neoliberal de educação.

Importa considerar que os variados fundamentos teóricos e conceituais que norteiam os estudos sobre o adoecimento dos profissionais da educação o compreende enquanto parte de um processo de intensificação e precarização das diversas formas de relações de trabalho. Na acepção de Jacomini e Penna (2016, p. 197) “a profissionalização docente tem sido discurso

recorrente nas agendas de governo, mas tal fato não necessariamente tem significado avanços e melhorias nas condições de trabalho do professor”. A intensificação de mecanismos de controle e regulação dos profissionais da educação acrescida da responsabilização pelos resultados educacionais são fatores que indubitavelmente contribuem para o agravamento deste quadro (Baccin, Shiroma, 2016).

Essa realidade se fez notar no desabafo de 30% dos profissionais entrevistados, os quais destacaram em suas falas a sobrecarga de trabalho e as cobranças pelos resultados que os profissionais da educação vivenciam diariamente: “[...] *eu observo que é o excesso de trabalho, porque a gestão ela... ela busca muito eh como eu posso te dizer, eh **na verdade nós somos sobrecarregadas sabe***” (Profissional A, 2023, grifo nosso); “[...] *E fora que **vem a cobrança, a gente se sente culpado por tudo também** [...]*” (Profissional I, 2023, grifo nosso); “[...] *o professor tá sobrecarregado [...]* quando falta, por exemplo, tem professor à noite que falta professor pela manhã, o professor tem que ir nos 2 horários, aí onde, que horário o professor vai fazer o curso né?[...]” (Profissional H, 2023, grifo nosso).

Além da carga horária individual de trabalho, outro fator que também corrobora para o processo de intensificação laboral são os próprios Programas educacionais promovidos em parcerias com instituições privadas e/ou filantrópicas. Percebe-se que tais projetos atuam incisivamente em prol de resultados e atingimento de metas através de intenso monitoramento das ações dos profissionais.

A fala do Representante Institucional C corrobora com esse entendimento: “[...] *não é fácil manter parceria né, **eles exigem muito, precisa monitoramento, precisa acompanhamento, precisa ter uma estrutura dentro da Secretaria pra receber esse apoio***” (2023, grifo nosso). Nota-se que o processo de controle e regulação que tais organizações exercem sobre a atuação dos profissionais da educação, conforme visto na seção anterior, são considerados pela mantenedora como “apoio”.

A responsabilização e culpabilização também se fizeram notar na fala de outro Representante Institucional quando atribuiu aos próprios profissionais da educação o motivo de estarem adoecendo mentalmente:

[...] até Educação Financeira, o projeto original ele tinha, e durante um tempo a gente teve esse serviço lá, porque **diante de todas as análises dos atendimentos, eh... observou-se que muitos profissionais que chegavam ali procurando atendimento**

psicológico, com depressão, com ansiedade, até mesmo com pensamento suicida eh... **quando eles passavam pela avaliação profissional que fazia educação financeira eles estavam muito endividados. E esse era, esse era um dos grandes motivos que levavam às patologias emocionais** (Representante Institucional B, 2023, grifo nosso).

Percebe-se no excerto que as causas/motivações do processo de adoecimento mental dos profissionais da educação são imputadas a eles próprios, estando ausentes qualquer análise macroestrutural da sociedade ou mesmo do cenário educacional, como as condições laborais, sobrecarga e precarização do trabalho. Ainda que a temática sobre endividamento seja pertinente, este tipo de discurso configura a ideologia neoliberal que atribui de forma individualizada a responsabilidade pelos êxitos e/ou fracassos pessoais e/ou profissionais, tal como ocorre no discurso da meritocracia.

Antagonicamente os aspectos relacionados a salários/remunerações foram poucos mencionados nos discursos dos profissionais, representando apenas 40% dos entrevistados. Em grande medida as falas ressaltaram que a valorização profissional não se resumia apenas às questões financeiras, conforme identificado nos seguintes trechos: *“Olha, **muitos têm entendimento que a valorização é só a questão financeira, não, mas o profissional ele tem que ser valorizado como um todo**”* (Profissional D, 2023, grifo nosso); *“Aí a gente fala em valorização, aí às vezes **tem gente que só pensa na valorização financeira, mas não, acho que pra mim a valorização é você ter espaço, é você ter espaço pra participar**”* (Profissional E, 2023, grifo nosso); *“**porque quando fala valorização é no sentido, não só no sentido eh financeiro, que é bem importante né, mas no sentido mesmo do currículo, eu acho assim muito bacana quando se tem essas oportunidades né, aberturas de mestrado, de cursos [...]**”* (Profissional A, 2023, grifo nosso).

De forma bem menos expressiva o aspecto *“Condições de trabalho”* foi apontado por apenas 20% dos profissionais entrevistados, sendo mencionado de forma conjunta à pauta salarial. Os excertos a seguir evidenciam que tanto a *remuneração* quanto as *condições de trabalho* são retratadas nas falas dos sujeitos como fatores que manifestam o processo de desvalorização da profissão perante a sociedade:

Primeiramente, eh quando ele...**quando a gente fala em salários isso é uma coisa muito importante, e o investimento nas escolas também** né, quando a gente...**quando falta o básico nas escolas**, por exemplo, pincel, papel, tudo isso a gente tira do nosso bolso, papel pra fazer uma prova mais elaborada pros alunos, uma prova mais eh didática, a gente precisa tirar tudo do nosso bolso, então **isso é**

desvalorizar o profissional né, a gente vê que a gente em outros setores por exemplo na segurança, na saúde, eles até recebem né um valor pra comprar um jaleco, o auxílio jaleco, auxílio farda que eles recebem lá na segurança e a gente não, a gente não recebe nada disso e **a gente é totalmente desvalorizado nesse sentido** né [...] acaba que a gente paga por esse serviço da gente, faz o nosso serviço e a gente acaba tirando muito do nosso bolso, **eu acho que isso é uma falta de valorização do profissional mesmo** [...] (Profissional J, 2023, grifo nosso).

[...] outra questão, é a questão da remuneração né. Não posso... não posso ser hipócrita e dizer pra você assim, “Ah não, mas essa questão financeira não conta, porque se o professor ganhar 10.000 ele tem um, ele tem uma prática, se ele ganhar 20.000 ele pode ter a mesma prática”, eu não concordo não com isso, **eu penso que o salário ele tem que ser eh um bom salário, porque eu penso que o salário ele é...ele influencia sim** né. E a outra questão importante é a... a organização da escola. **Não adianta também o professor ter uma boa qualificação, ter um bom salário, se ele não tem eh... material disponível pra ele trabalhar. A valorização também perpassa por isso** [...] são essas questões que muitas vezes, em vez de valorizar, **desvaloriza**, porque a gente já ganha tão pouco, a gente não ganha bem não, nosso salário não é um salário que diga assim muito ruim, mas também hoje tá muito defasado [...] Então pra que haja realmente essa valorização, que é a sua pergunta, nós temos que ter um conjunto de elementos que... que faça com que nós tenhamos um trabalho com qualidade na escola tá bom. Então pra isso, é desde a organização do prédio, de tudo né, de equipamento, o professor chegar e ter condições de trabalho, dar formação, que também é importante, e também do salário, a questão salarial, a saúde (Profissional F, 2023, grifo nosso).

Porque eu acho que a valorização ela perpassa por vários aspectos. Aspecto formativo né, a questão da formação continuada como nós falamos. A questão da saúde mental, valorizar a saúde mental dos profissionais também. **A questão salarial, o nosso poder aquisitivo dentro do nosso contexto atual caiu muito né.** Nós não temos plano de saúde no estado do Amapá que o professor, que o profissional da educação possa ter acesso. Então tudo isso, todos esses aspectos perpassam pelo processo da valorização (Profissional G, 2023, grifo nosso).

Então, essas são outras situações, **valorização do professor da situação financeira**, porque a gente vê que o professor do ensino fundamental, ele hoje ele tem graduação né, mas antes eles não tinham, então eles ganhavam muito menos e hoje não, hoje eles estão mais equilibrados, mas é essa outra situação, a formação do professor e a situação financeira, **o salário dele que é injusto. E a gente todo o tempo fala isso, que ele é injusto mesmo**, porque a gente vê em outros países professores sendo... vivendo bem, ele vive bem, com saúde, cuida do...das coisas dele né, faz os seus negócios, tem a sua casa própria, mas aqui no...no Brasil de forma geral né **o professor é muito desvalorizado com relação à situação financeira** e a formação (Profissional H, 2023, grifo nosso).

Importa destacar que o termo “desvalorização” emergiu nos discursos dos profissionais somente quando se colocou em discussão a questão salarial e as condições de trabalho. Percebe-se que diversos autores (Diniz-Pereira, 2021; Ens *et al.*, 2019; Hypolito, 2011; Pereira, 2022; Viegas, 2019) tem sinalizado também para o processo de desvalorização decorrente da reconfiguração da Formação Continuada enquanto meio para instrumentalização e conformação dos profissionais da educação. No entanto, embora os profissionais entrevistados tenham apontado para a verticalização e o distanciamento dos cursos ofertados para com a

realidade educacional, não foi cogitado que tal situação também se configura em um processo de desvalorização. Para tais sujeitos a valorização está densamente relacionada a uma remuneração boa e justa, bem como quando lhes são oferecidas condições e meios adequados para desenvolver seu trabalho.

De forma geral, o panorama dos discursos dos profissionais entrevistados revelou que os sentidos atribuídos à Valorização Profissional estão centralizados nas dimensões: *Formação Continuada* e *Saúde Mental*. Conforme apontado na análise das nuvens de palavras inicialmente, este cenário demonstra que há uma dissonância entre o debate acadêmico/científico e a concepção geral da categoria educacional amapaense⁷⁹. Entre estas divergências, ganha destaque as dimensões: *Saúde Mental/Qualidade de Vida* e a *Carreira*.

Nas produções científicas nacionais mapeadas os termos *Saúde Mental/Qualidade de Vida* foram os menos identificados. Em contrapartida, essas dimensões foram mencionadas por 80% dos profissionais da educação amapaense. No que concerne a *Carreira/Plano de Carreira* constatou-se a inversão deste quadro. As discussões em torno desse aspecto predominaram entre artigos e dissertações de mestrados produzidos na última década. Contudo, este foi citado apenas por um único profissional quando relacionou o termo com a formação “[...] *eu acredito né que a **formação** ela contribui muito para o nosso, pra nossa **carreira**, pro nosso trabalho*” (Profissional E, 2023, grifo nosso).

De forma sintética, o enfoque dado pela categoria à *Formação Continuada* e à *Saúde Mental* permitiu sustentar duas hipóteses em relação ao CVEDUC. A primeira é que o Centro foi, de certa maneira, um projeto visionário, posto que projetou-se nas duas dimensões consideradas mais relevantes pelos profissionais. A segunda e bem mais provável é a sua efetividade enquanto aparelho ideológico para o processo de conformação dos profissionais da educação, sobretudo por intermédio das ações formativas promovidas sob a lógica das competências, conseqüentemente, sob a lógica neoliberal. Neste caso, poder-se-ia considerar que o meio em que estiveram inseridos, especificamente os processos formativos porque passaram, influenciaram a autonomia crítica e política de tais profissionais, induzindo a processo de constituição de “*sujeitos efeito ideológico*” (Fairclough, 2011,2005).

⁷⁹ Conforme demonstrado na seção introdutória, a discussão científica sobre Valorização profissional está envolta principalmente das categorias *Carreira*, *Remuneração*, *Formação* e *Condições de Trabalho*.

Isto porque não se identificou nos discursos desses profissionais nenhuma referência à perspectiva interesseira e limitada de Valorização que o Centro busca promover. Mesmo as menções concernentes à Qualidade de Vida tiveram o fito de evidenciar a ausência e lacunas de políticas que proporcionem atenção e cuidado com a sua própria saúde e de seus pares, bem como a inexistência de planos de saúde para a categoria.

É importante considerar ainda que os discursos dos Representantes Institucionais entrevistados evidenciaram que a idealização do CVEDUC foi fruto de um processo avaliativo de experiências exitosas e referências institucionais que promovem Formação Continuada, identificadas nacional e internacionalmente:

Lógico que não é algo que esteja consolidado, mas foi...**foi iniciado muito pensando ali e avaliando quais eram as evidências que a gente tinha ali no Brasil, fora do Brasil, de experiência exitosas em formação, eh como que isso era concebido né, eh como uma estratégia de garantia da... da aprendizagem**, e como que a gente poderia medir isso né, **até que ponto que a formação continuada tava sendo efetiva e tava tendo impacto na sala de aula?** [...] (Representante Institucional C, 2023, grifo nosso).

O CVEDUC eh...ele trouxe esse diferencial, porque **ele é uma política pública na prática de valorização do servidor**, porque você imagina que **nós fizemos pesquisa e tivemos contato com o instituto, através do Instituto Lemann, que eles atendiam vários estados do país e à época, não existia em uma outra Secretaria de estado, um órgão como o Centro de Valorização**. Muitas vezes a gente encontra os centros de formação, que eles são específicos, mas não que além da formação, tivesse todo esse...esse acolhimento, esse atendimento [...] **Então eh observando, avaliando o que já existia né, aí veio a ideia diferenciada da gestão** [...] Então, o que eu posso te dizer com relação a isso é que **foi através de avaliação do que já existia**. Pensou-se nessa...nessa valorização, **essas próprias parcerias porque a equipe de gestão da SEED ela teve oportunidade de ir pra outros Centros, conhecer outras Secretarias de estado**, o Ceará foi uma grande referência eh de todo esse processo de melhoria e aí culminou no projeto, **culminou numa equipe focada**, pensando sempre nessa valorização, **que na verdade quando a gente pára pra analisar é um investimento muito alto. Quanto custa você criar uma estrutura de prédio? Você instituir um projeto que garanta a criação de um setor como esse? Você alocar ali profissionais, estrutura física eh estrutura patrimonial né, material, profissionais** [...] (Representante Institucional B, 2023, grifo nosso).

É possível identificar no excerto do Representante Institucional B (2023, grifo nosso) relativo enaltecimento em torno do Centro e dos atores políticos/institucionais idealizadores, como no trecho: “[...] e aí culminou no projeto, **culminou numa equipe focada, pensando sempre nessa valorização, que na verdade quando a gente pára pra analisar é um investimento muito alto** [...]”. Mais adiante, o mesmo sujeito prosseguiu: “[...] e os servidores

conseguirem encontrar na sua Secretaria de estado um atendimento, eh gratuito sabe, encontrar um psicólogo, quanto é que tá uma sessão de psicólogo hoje né? [...]”.

Compreende-se que tais discursos se aproximam de ideologias hegemônicas que descaracterizam a materialidade das políticas públicas sociais, atribuindo sentidos de benevolência e/ou “favor” as mesmas. Contudo, é importante ressaltar que tal como afirmara Ségala (2018) não existe benevolência em assuntos do capital.

Por outro ângulo, o argumento de que “[...] à época, não existia em uma outra Secretaria de estado, um órgão como o Centro de Valorização” (Representante Institucional B, 2023) foi ao encontro do mapeamento de produções realizado nesta pesquisa, pois de fato não foram identificadas instituições voltadas à Valorização dos profissionais da educação em âmbito nacional, apenas Centros de Formação.

No excerto do Representante Institucional C (2023) evidencia-se mais uma vez que o CVEDUC foi concebido estrategicamente para garantir a *aprendizagem do estudante*. Isto porque as experiências exitosas avaliadas pelos idealizadores levaram em consideração as instituições voltadas à formação continuada em nível nacional e internacional. A intenção foi verificar a efetividade das ações formativas enquanto tática “impactante” no aprendizado do aluno. Em última instância vislumbrou-se a instituição de um Centro para a materialização de uma Política de Valorização voltada para resultados.

Nessa perspectiva, considerando as motivações consignadas nos documentos instituidores do CVEDUC, bem como o tempo decorrido desde a sua criação (6 anos), buscou-se averiguar nos discursos dos sujeitos, a efetividade de sua missão. Por esse motivo, considerou-se fundamental verificar inicialmente qual era a concepção dos sujeitos acerca da Valorização Profissional. Depois de identificados os sentidos atribuídos à Valorização profissional pelos entrevistados, o questionamento fulcral foi: O CVEDUC, na sua essência, tem contribuído para o processo de valorização dos profissionais da educação amapaense?

Preliminarmente, importa salientar que tal como verificado na pergunta sobre a concepção de Valorização profissional, as respostas foram em grande medida acompanhadas de prévios momentos de silêncio. Todavia, 2 Representantes Institucionais foram categóricos

em afirmar que o Centro cumpre com a sua missão, e apenas 1 ponderou que não atende em sua totalidade:

Acredito que sim. Porque a estrutura se mantém né [...] a equipe tem sido, a equipe de profissionais multidisciplinar tem sido eh melhorada. [...] então eu acredito sim. Eu sei que hoje tem profissionais competentes à frente dos setores né, continuam profissionais competentes à frente dos setores mais específicos de determinadas áreas. **E eu acredito que ele continua cumprindo com o seu papel sim,** e a ideia é que ele se consolide cada vez mais né (Representante Institucional B, 2023, grifo nosso).

Tem cumprido sim, acho que a gente não pode querer que ele comece já atendendo e chegando né ao atingimento da meta 100%, é um processo, mas eu acho que **o CVEDUC ele tem tudo pra eh potencializar cada vez mais e implementar a política de formação** (Representante Institucional C, 2023, grifo nosso).

[...] **dentro de uma possibilidade de ser executado ele atende,** mas ainda assim, ele poderia atender muito mais né [...] Ele atende? Ele atende [...] eu acho particularmente que **o Centro ele consegue valorizar o profissional educação, mas eu acho que sempre pode ser feito mais [...]** Então, se tu perguntar se atende 100% não, não atende que eu...eu sempre acho que nada é 100%, porque sempre pode melhorar mais, pode ser adaptado, pode ser adequado, pode ter mais investimento (Representante Institucional A, 2023, grifo nosso).

Contudo, nos discursos da categoria foram observadas variações nos posicionamentos: 60% dos profissionais entrevistados consideraram que o Centro cumpre a missão parcialmente, 20% compreenderam que apesar de algumas problemáticas ele tem contribuído para a valorização, e outros 20% avaliaram negativamente por entenderem que este não cumpre a missão institucional para o qual foi proposto:

100% não. Acredito assim, hoje, na minha percepção uns 50%, para o que nós não tínhamos antes, quando nós tínhamos só o RH, que tudo era...era direcionado pelo RH. Então o RH ele era um pouco micro né, perto do CVEDUC. O CVEDUC eu acho bem macro, mas o que eu reafirmo, **ele precisa eh se planejar né, como ele é um macro, mas ele, ele precisa se planejar na educação também macro, na...na praticidade de um todo** (Profissional C, 2023, grifo nosso).

Em parte, sim, em parte sim. É difícil, você eh...eh...colocar que ele vai atender em sua totalidade ou parte disso. Não. **Ele é fragmentado, é muito fragmentado. Ele vem como suporte pra te auxiliar na formação,** mas não atende todos os anseios e necessidade dos profissionais (Profissional D, 2023, grifo nosso).

[...] se for no sentido CVEDUC dos professores, eles se esforçam muito. **Eles cumprem com o dever deles quando eles tão lá fazendo aquele curso, mas em compensação eles não cumprem no sentido de...de ampliar isso pra todos né.** Eu vou porque eu descubro e quero fazer, eu vou lá fazer entendeu, mas não que o CVEDUC procure a gente, ou então ofereça, entendeu (Profissional H, 2023, grifo nosso).

[...] **pra o que ele se propõe a fazer não.** Porque muita gente nem sabe né que...que existe o CVEDUC e a gente vê lá que...todas as vezes que eu vou lá ele tá totalmente vazio, não tem ninguém, muita gente nem sabe né que pode...que acontece essas coisas lá, que tem, eles ofertam, que eles oferecem cursos lá assim, eles não divulgam muito,

eh apesar de né nas redes sociais o governo ele mostrar que existe, que tem esse lugar de que ele acontece, que ele valoriza, mas a maioria dos profissionais da educação não faz uso de lá [...] (Profissional J, 2023, grifo nosso).

Eu acredito que sim, mesmo com todos os problemas que a gente sabe que têm, mas eu acredito que **é um...um lugar que a gente pode dizer assim “Ah, eu quero fazer um curso, eu posso ir lá”**, porque antes a gente não tinha isso [...] (Profissional F, 2023, grifo nosso).

Olha...eu acho que isso passa muito pelo conceito de valorização né, no que a gente dá valor né, o quê que tu dá valor pro profissional mesmo da educação, **eu acho que ele tá voltado pra formação mesmo né, se isso é valorizar tudo bem, mas existem outras formas de valorizar também**, no CVEDUC, é a questão do trato, é a questão da...do acesso às informações né, dessa facilidade...é facilitar pro professor também esse acesso e, **eu não sei não...não sei** [...] (Profissional I, 2023, grifo nosso).

Eu acredito que a política deles seja uma política boa. A política que está no papel, seja uma política boa. Mas **de fato eu acho que eles não tão atingindo a meta que essa política estabelece** (Profissional G, 2023, grifo nosso).

Pode-se inferir que a proeminência em considerar que o CVEDUC cumpre a missão institucional parcialmente é decorrente de sua maior atuação no aspecto do Desenvolvimento Profissional. Isto pode ser constatado nas seguintes expressões: “[...] *ele vem como suporte pra te auxiliar na formação* [...]” (Profissional D, 2023); “[...] *eu acho que ele tá voltado pra formação mesmo né* [...]” (Profissional I, 2023); “[...] *é um... um lugar que a gente pode dizer assim ‘ah, eu quero fazer um curso, eu posso ir lá’* [...]” (Profissional F, 2023); “[...] *Eles cumprem com o dever deles quando eles tão lá fazendo aquele curso* [...]” (Profissional H, 2023).

Além disso, conforme depreendido nos posicionamentos anteriores a dimensão Saúde mental/ Qualidade de vida adquiriu relevância significativa para 80% da categoria entrevistada. Logo, compreende-se que esta importância também interferiu na avaliação sobre o Centro, posto que a instituição não tem conseguido suprir a contento as demandas relacionadas à saúde dos profissionais, sobretudo pelo elevado número de servidores da educação. Isto foi explicitado nas falas de 2 profissionais e de 1 Representante Institucional:

Porque eh eu creio que também a nossa rede é muito grande, né, e às vezes não tem condições de tu também, eh só o Centro eh dá conta né da demanda da nossa rede, que é muito grande. Mas eu creio que...que é uma política muito boa, que tá pra somar com toda a rede, mas quando se fala de uma rede que realmente só pra atender tantas escolas, o número elevadíssimo de alunos, o número elevadíssimo de professores [...] e aí realmente um Centro só, era pra ter 2 centros de CVEDUC, era pra ser um aqui e outro ali, eh porque seria muito mais assim...acessível né, mais rápido o atendimento, porque a gente busca hoje a gente tá eh dentro da educação, certas questões buscam rapidez, urgência, entendeu (Profissional A, 2023).

[...] eu não sei te dizer se, se não tem profissional suficiente, se a demanda é... entendeu, porque são muitas escolas, 01 centro pra... nossa... nós somos quantos? 15 mil professores? 10 mil? Então é muito, muita gente talvez pra... um espaço né, um único espaço com poucos profissionais (Profissional I, 2023).

[...] porque se você parar pra pensar no... na capacidade de atendimento do Centro de Valorização, ela era pequena pra quantidade de servidores que a gente tem na rede, quase 14.000 servidores, é um número bem expressivo né [...] até porque depois dessa referência, ela também passou a atender os estudantes da rede (Representante Institucional B, 2023).

Destacam-se ainda as falas dos Profissionais D e G que ponderaram sobre a falta de efetividade das ações de valorização para o qual o Centro se propõe: “[...] *não basta ser só implementado, a rede ela precisa expandir*” (Profissional D, 2023); “*A proposta do CVEDUC com certeza ela vem, ela vem como uma proposta muito boa para a valorização dos professores. Mas essa proposta não tem que ser uma proposta, ela tem que acontecer de fato [...]*” (Profissional G, 2023, grifo nosso). Esta aceção também foi identificada no posicionamento do Representante Institucional A (2023):

[...] a proposta do CVEDUC ela é muito bonita [...] é muito legal, é muito viável, é importante um serviço desse pra educação, **mas uma coisa é a proposta no papel, outra coisa né, é a materialização para operacionalização desse serviço** né, que é um conjunto, é a proposta pedagógica e gestora do projeto, são os profissionais pra servir o projeto, todos os materiais para que possa ser realizado o projeto, é tudo um conjunto. Uma vez que os três não caminham junto você não consegue eh ofertar um serviço de qualidade (Representante Institucional A, 2023, grifo nosso).

De forma geral as aceções dos profissionais entrevistados sobre o cumprimento parcial da missão do CVEDUC demonstraram limitações na leitura crítica da realidade educacional, especialmente em relação a essência objetiva do Centro. As análises críticas levaram em conta a aparência de Valorização forjada nas duas dimensões em que o Centro atua: *Formação Continuada e Atendimento Especializado de saúde*. Também sinalizaram para um cenário de contradições ideológicas, sobretudo quando retomados os aspectos subjetivos (ser humano, todo, integral) indicados nas concepções desses profissionais sobre Valorização Profissional.

Importa destacar que mesmo se configurando como importante instrumento na luta de classes, a entidade sindical optou por não manifestar seu posicionamento sobre o CVEDUC: “[...] *como eu não tenho essa avaliação, como é que tá sendo o resultado né, e aí eu vou me abster de falar sobre isso, entendeu*” (Representação Sindical, 2023). Este silenciamento demonstrou a contradição presente nos discursos emanados pelo Sindicato quando consideradas

as pautas reivindicadas nos movimentos da categoria, principalmente as greves declaradas em prol de maior valorização dos profissionais da educação.

O que se nota é que a centralidade das reivindicações, bem como a concepção ideológica do Sindicato sobre a Valorização Profissional está envolta, maiormente, de dimensões objetivas, sobretudo remuneração (piso salarial) e carreira:

[...] nós temos a orientação, o assessoramento da CNTE na questão de todas as nossas lutas, de **defesa do piso**, da valorização da escola pública, enfim, do ensino público como um todo né, no seu todo. Então isso foi uma conquista muito grande dessa diretoria né [...] Eu acho que isso é [sic] grandes feito. Fora a questão também eh que nós também mexemos, **mexemos na Lei 0949** [Plano de carreira], entendeu, que foi o caso também lá...tem a questão dos auxiliares né, enfim...são muitas lutas né, é constante. **E a questão aí do piso salarial que esse daí nós não...não abrimos mão por nada**, porque esse é um recurso que ela é uma rubrica específica que tem, o pagamento né do piso salarial, entendeu. E aí nós não vamos abrir mão nunca, dessa questão do direito que nós temos, e da questão de ter essa rubrica que ela é específica, e nós acompanhamos tudo isso pra ver como é que vem, aonde é que tão essas verbas, tudinho. Nós fazemos esses acompanhamentos, entendeu. Eu acho que eh, de verdade isso, o sindicato né que ganha força com isso, de fazer um acompanhamento, o acompanhamento e a ação, porque você acompanha, mas você tem que ter ação pra isso né. Nós...eh nós na verdade temos a ação entendeu, da defesa do piso salarial, entendeu [...] **nós queremos o piso porque é um direito garantido em lei**, entendeu (Representação Sindical, 2023, grifo nosso).

Não se pretende reduzir a importância e legitimidade que a pauta salarial possui nos discursos reivindicatórios da entidade sindical. Contudo, importa destacar que a sua omissão em relação a uma instituição estatal destinada a promover valorização à categoria que representa e defende, sinaliza contradições intra-classes. Para além da falta de posicionamento, a relativa dissonância nas concepções sobre Valorização profissional evidencia o desalinhamento político-ideológico entre a entidade e a classe, ensejando o enfraquecimento de ações e movimentos contra-hegemônicos.

Em que pese a ausência de leitura crítica sobre a essência e perspectiva limitada de Valorização desenvolvida no CVEDUC, os profissionais da educação entrevistados apontaram fatores que obstaculizam a efetividade e imagem da instituição. Nestes sobressaíram críticas relacionadas principalmente à falta de divulgação e iniciativa do Centro junto aos profissionais e as escolas. Na visão da categoria representada, este funciona somente mediante provocação. Os demais entraves indicados foram:

- Distanciamento da instituição junto às escolas e aos próprios profissionais;
- Pouca visibilidade do Centro;

- Limitação de vagas nos serviços oferecidos;
- Espaço reduzido;
- Quadro de pessoal reduzido;
- Falta de planejamento macro;
- Ausência de calendário/cronograma/programação

Os relatos na sequência explicitam com mais minúcias os pontos cruciais sinalizados pelos sujeitos. No entanto, ver-se-á que os posicionamentos reduzem as críticas apenas ao âmbito estrutural e administrativo do Centro:

O CVEDUC não...não sei se consegue hoje, mas naquele tempo ele não conseguia, e **era um pouco muito distante**, entendeu [...] **eu acho que faltou mais assim, mais divulgação** né, mais empenho, **divulgar mesmo, levar...vim pra dentro da escola e levar a escola lá pra dentro**, entendeu. Porque eh eu creio que também a nossa rede é muito grande né, e às vezes não tem condições de tu também, e só um Centro eh dá conta né da demanda da nossa rede, que é muito grande [...] Mas eu creio que...que é uma política muito boa, que tá pra somar com toda a rede [...] **e aí realmente um centro só, era pra ter 2 centros de CVEDUC, era pra ser um aqui e outro ali, é porque seria muito mais assim...acessível né, mais rápido o atendimento**, porque a gente busca hoje, a gente tá eh dentro da educação, certas questões buscam rapidez, urgência, entendeu (Profissional A, 2023, grifo nosso).

[...] Eu penso que ainda precisa ter uma...uma participação maior entre o Centro [...] Então **eu penso que eles tem que sair um pouco mais do núcleo, ir na base**, quem é a base? São as escolas, de periferias, escola urbana. **Então muita das vezes eles esperam a gente encaminhar um ofício pra poder eles se mobilizarem e fazer aquela ação dentro da escola**[...] colocar ele, **propagar mais o Centro, quais são os...os servidores que estão ali, qual é o público-alvo né que eles atendem**, e muitas das vezes quando...eu mesmo ia buscar essas informações [...] eu penso que a gente precisa sair um pouco da...dos setores e ir pra dentro do campo, eu digo pro campo que realmente são onde que tão as necessidades maiores, que são os professores, os alunos, e a demanda é muito grande dentro da escola [...] (Profissional B, 2023, grifo nosso).

[...] Às vezes **um pouco distante**, assim de... de fato [...] **a gente esperava que fosse algo bem...bem macro, bem maior**, que abraçasse assim eh...mais uma...a educação, todos os profissionais, não em determinados grupos, **vê mais as dificuldades, tivessem uma visão bem mais geral, e às vezes a gente não consegue, não sei se é por falta de pessoas** eh...às vezes de retorno que a gente precisa eh acompanhar, solicitar, **às vezes a gente faz via ofício pra solicitar eh formação, palestra em determinada área, a gente tem dificuldade**, mas acredito que seja até por falta de pessoas mesmo (Profissional C, 2023, grifo nosso).

[...] **eu vejo que o órgão ele precisa ter mais visibilidade, ele precisa expandir isso daí**, porque é aquilo que eu falei no início, é um quantitativo irrisório de profissionais que tem buscado pelo menos saber se tem oferta dessa capacitação [...] **eu vejo que o CVEDUC ele funciona quando ele é provocado, aí quando tem a provocação da escola ou daquele profissional da educação**, né. Eu não vejo o CVEDUC...eu não posso falar por um...por uma realidade geral que eh...eu não...não tenho esse conhecimento, essa proporção [...] Mas **de modo geral, pelo meu conhecimento, pela minha postura é só quando é provocado** [...] **É preciso que tenha essa**

divulgação na rede estadual de ensino pra que as escolas e os profissionais eles sejam realmente atendidos e contemplados com essa valorização. Porque a gente percebe muito é o profissional ter que ir buscar sempre a questão dessa valorização e é muito complicado [...] **tem que haver a questão eh dessa expansão né, dessa divulgação**, esse despertar para os profissionais da educação (Profissional D, 2023, grifo nosso).

[...] **eu acho o CVEDUC pouco divulgado**. Muitos profissionais da rede não conhecem o CVEDUC. Eu estou aqui há 18 anos, que eu sou funcionária do estado do Amapá e eu fiz um curso ano passado né, um curso de formação pra formadores. E aí eu fui mais porque uma amiga me convidou né, me chamou atenção e “não eu vou, vou saber como é que é”. Mas não houve divulgação do curso. Tanto é que **os cursos, a agenda deles é uma agenda fechada**. A minha amiga disse assim “quando abrir o link, você já faz, porque é rapidinho que fecha e é limitado”, então não tem divulgação [...] É uma instituição, pra formação, pra valorização dos profissionais da educação e como nós temos muitos profissionais na rede, **eu acredito que deveria ser mais divulgado né, e também com vagas bem mais ampliadas as turmas, mas é muito fechado, não tem divulgação [...] Falta mais divulgação, falta mais planejamento, falta cronograma né, e falta acesso** (Profissional G, 2023, grifo nosso).

Assim pelo que eu observo ele vem até escola se ele é provocado né, se a escola busca [...] eu vejo que é muito quando é provocado [...] essa iniciativa talvez deles né “olha nós temos esses cursos”, porque como a gente muda de gestão e às vezes o nosso dia a dia não nos permite buscar também essas informações, **talvez eles pudessem ter mais contato com as escolas [...]** **Divulgar mais o trabalho**, por exemplo esse trabalho que eu te falei das colegas que tão fazendo atendimento lá, eu só fiquei sabendo porque elas comentaram comigo [...] só que elas...elas comentaram também a **dificuldade de agendamento, de conseguir uma vaga, eu não, eu não sei te dizer se, se não tem profissional suficiente, se a demanda é...entendeu, porque são muitas escolas** (Profissional I, 2023, grifo nosso).

Notadamente, os entraves *Divulgação* e *Distanciamento* predominaram nos discursos dos profissionais entrevistados. Este fator pode estar correlacionado a ausência de divulgação dos serviços institucionais em sua página eletrônica, a qual se restringe apenas ao catálogo de cursos das formações⁸⁰. Também chama a atenção a indicação da necessidade de maior *Planejamento/Programação* dos serviços e das ações realizadas pelo Centro. Este entrave também foi apontado por um dos Representantes Institucionais:

[...] **essas participações elas precisam ser programadas**, todas as saídas de qualquer profissional, principalmente de escola que se trabalha com calendário letivo, nós precisamos o quê? **Ter uma programação**. Então, não sei agora, mas acontecia muito eh da SEED informar um curso, uma formação com um dia de antecedência. Eu tenho 10 turmas, eu não vou conseguir tirar, por exemplo, professores de língua portuguesa e matemática ao mesmo tempo nessa formação. Então, sempre...como é importante, mas importante também é ter esse...esse contato antes, de ver como é que tá a escola, período, de ouvir a escola, pra organizar essa formação e incentivar mesmo (Profissional C, 2023, grifo nosso).

⁸⁰ Na introdução desta pesquisa há 2 *Screenshots* da página eletrônica oficial do CVEDUC. Sobre os serviços de atendimento especializados de saúde localizou-se apenas conta nas redes sociais *Instagram* e *Facebook*.

[...] se a Secretaria de educação não fizer esse movimento de **colocar no calendário**, eu digo, e isso tem que tá eh já **registrado no calendário** os dias da formação para a escola e eles irem pra essa formação continuada [...] (Profissional B, 2023, grifo nosso).

[...] A **SEED precisa ter uma espécie de agenda integrada**, que é uma agenda da mantenedora com tudo que vai acontecer ao longo do ano. Formação continuada, os programas que ela atende, a parte das especificidades, daí por diante, porque se não, acaba que fica acontecendo muita coisa na SEED ao mesmo tempo e você fica competindo o público [...] Por que uma agenda integrada, ela vai fazer o quê? Ela vai botar num único local, um único espaço e falar olha, nós tínhamos, nós temos atividades, por exemplo, um exemplo assim, de fevereiro a dezembro, temos atividades aqui né. Com as escolas mesmo, mesmo antes de serem convocadas já começam a se organizar para estarem participando, exceção de janeiro e julho, que é férias de professor. **Então se mantém um cronograma, um calendário com os programas, com as formações que vão acontecer.** Então isso sempre foi um grande debate na SEED, **essa questão dessa integração entre os setores pra que o serviço que eles forem ofertar estejam tudo no mesmo local pra que as pessoas que estão em escola possam ter a visão do que está sendo ofertado**, entendeu. Então eu particularmente, ainda acho que **o grande erro da SEED pra se... pra se promover eh uma política educacional mais abrangente ainda é a falta de comunicação [...]** (Representante Institucional A, 2023, grifo nosso).

[...] eu acredito que **tinha que ter um cronograma anual**, tinha que ter divulgação, tinha que ter uma seleção de temáticas, **de formações de acordo com as nossas necessidades e pra isso seria necessária uma busca ativa na rede.** Fazer esse levantamento pra saber o que é que nós realmente precisamos. E não só imaginar e colocar ali o cronograma e fazer de qualquer jeito né [...] **Um planejamento.** E assim, a gente pensa quando a gente fala de planejamento, porque dentro do contexto dos professores planejamento é algo por inteiro né, a gente sabe porque é algo que a gente faz, então eu acho que falta isso (Profissional G, 2023, grifo nosso).

Eu penso que eles poderiam atuar, talvez fazer uma espécie...já que são poucos profissionais, é o que observo né, talvez sejam poucos, **acredito que eles poderiam estabelecer um calendário de atendimento**, estabelecer estratégias pra talvez eh estarem nas escolas mesmo, entendeu [...] ou então **talvez um calendário de atuação dentro das escolas**, e talvez outro Centro por que ele atende todo mundo? De todos... todo estado, municípios? Ou só aqui? Se for só aqui então **criar estratégias pra atender todas as escolas** (Profissional I, 2023, grifo nosso).

Além dos apontamentos acerca da necessidade de um *Planejamento macro* por parte da mantenedora, também se identificou nas falas de ambos os grupos certo desconforto e incômodo em relação às mudanças que ocorrem na gestão, tanto em nível institucional quanto político. Na acepção desses sujeitos, estas alterações afetam as ações e projetos desenvolvidos pela SEED, ensejando descontinuidades nas políticas educacionais:

Eu particularmente eu não consigo enxergar uma política de valorização, por mais que tenha boa vontade, muitas vezes a gente esbarra na questão da politicagem, porque quando tem uma gestão, aí tem todo um planejamento, todo um plano de atuação e uma das coisas que se fala muito nas campanhas é valorização do profissional da educação, né. **Nós somos muito utilizados como válvula de escape, pra chegar até determinado ponto, e aí depois que chega muitas vezes os nossos gestores, eles esquecem, e não existe uma política contínua de valorização, começa ali, começou**

o mandato, aí começa essa política de valorização entre aspas né e aí até o término do mandato ela não continua, e quando muda a gestão, aí começa tudo de novo (Profissional G, 2023, grifo nosso).

[...] porque assim, **tem uma coisa aqui na educação, é muito delicado, infelizmente, é essas mudanças de gestão**, entendeu. Tu pode ter um trabalho muito bonito aqui, mas se mudar a gestão e isso eu falo de gestão diretamente política falando né, muita coisa muda né [...] Então tem mudança de tudo, tem mudanças que são...são mais pertinentes, são mudanças para melhorias e tem outros que você não percebe tanta...tanta melhoria não [...] Olha, antes o CVEDUC tinha também lá dentro a parte do NASE, que é o núcleo de atendimento à saúde do educando, que é a parte de saúde para o aluno, não tá mais lá, tiraram de lá, tá agora aqui pra SEED. Uma gestão nova, acharam pertinente [...] Então assim, acho que são mudanças que acontecem que às vezes são pertinentes, às vezes nem tanto né (Representante Institucional A, 2023, grifo nosso).

Convém ressaltar que da implantação do Centro até a elaboração desta pesquisa decorreram 6 anos, havendo apenas uma única substituição de gestão ocorrida em janeiro de 2023, em decorrência de mudanças políticas no executivo governamental. Todavia, nos discursos dos Representantes Institucionais este íterim foi determinante para uma avaliação mais branda sobre a atuação da instituição: “[...] *acho que o CVEDUC ele tem muito... tem muito a crescer ainda, acho que tá muito bebê, é um bebê que tem muito a crescer [...]*” (Representante Institucional C, 2023); “*Então assim, eram muitas ideias, que em 4 anos, 5 anos né, 2018 até hoje uma média de 5 anos, fez 5 anos na verdade em...em junho, é um tempo eh não é um tempo longo pro tanto de coisas que já foram feitas [...]*” (Representante Institucional B, 2023, grifo nosso). Por outro lado, o profissional H (2023, grifo nosso) argumentou sobre o fator tempo em outro tom: “[...] *eu penso que eles tão, que o CVEDUC ainda tá engatinhando né, com relação à... em relação a outros estados que eu vejo, ele tá engatinhando ainda, tá muito devagar, que precisaria né dar uma acelerada*”.

Um ponto a ser destacado, ainda, foram as modificações no cenário institucional e político do estado a partir de 2023 empiricamente observadas no decurso do desenvolvimento deste estudo. Ao longo de 2023 e já no primeiro semestre de 2024 notou-se que o Centro esteve relativamente mais atuante na dimensão Qualidade de Vida, sobretudo no que tange a uma maior divulgação dos serviços de saúde oferecidos, com destaque para o Projeto CVEDUC Itinerante. As figuras 17 e 18 demonstram as ações de divulgação dos serviços do Centro em 2023 e 2024, respectivamente:

Figura 17 - Card de divulgação do Atendimento Especializado em Saúde do CVEDUC - 2023.



Fonte: *Instagram* oficial da SEED/AP (2023).

Figura 18 - Card de divulgação do Programa CVEDUC Itinerante -2024.



Fonte: *Instagram* oficial do Atendimento Especializado/CVEDUC (2024).

Esse recente movimento de maior aproximação e atuação do Atendimento Especializado/ CVEDUC também foi identificado nas falas de 40% dos profissionais e de 2 Representantes Institucionais:

Hoje o CVEDUC ele tá mais presente, a gente observa isso, anteriormente era uma coisa além ‘o CVEDUC olha...ele atende isso’, então a gente nem sabia [...] porque **era muito distante**, então assim quando fala de atendimento ‘olha tem atendimento hoje pra aluno, pra funcionário, pra professor’, mas qual é o dia? e parece que tinha uma fila, era uma demanda muito grande [...] **Veio melhorar esse ano o CVEDUC, ou seja, está mais presente [...]** Mais presente. Era muito distante mesmo tá (Profissional A, 2023, grifo nosso).

Recentemente eu soube que foi contratado mais 10 psicólogos, além dos que já tinham lá, justamente porque a procura é muito grande, porque atende professor, atende servidor da educação em geral e também atende aluno lá né, então a procura é muito grande [...] Então eh...ele virou essa referência lá né, e é interessante porque não é o CVEDUC que tá dentro do Atendimento Especializado, é o contrário, o Atendimento Especializado, ele é um setor do CVEDUC, o CVEDUC ele é muito maior, né. A ideia é que seja muito maior, porque ele é um Centro, então ele engloba tudo e não o contrário (Representante Institucional A, 2023, grifo nosso).

Hoje, assim, a gente já vê mais ou menos assim, uma mudança nessa...de ir mais pras escolas, de acompanhar, de fazer uma visita técnica (Profissional C, 2023, grifo nosso).

[...] das últimas notícias de acompanhar o serviço agora de forma mais...mais distante, eh eu tenho tido conhecimento que eh...**a equipe tem sido, a equipe de profissionais multidisciplinar tem sido eh melhorada. Foram contratados novos profissionais** que hoje, além de ter um...uma organização maior, que é o que a gente espera ao longo do tempo pra aumentar os atendimentos lá dentro, tem umas equipes mais fortalecidas que vão para dentro de escola né, acompanho também nas redes sociais e **percebo que eles estão muito dentro das escolas** né, pra atender funcionários, pra ajudar na gestão, pra... pra levar né. Tinha-se o projeto do CVEDUC Itinerante né [...] (Representante Institucional B, 2023, grifo nosso).

Agora recentemente que vai ter a questão dessa parceria né de se instalar e aperfeiçoar o atendimento Psicossocial aqui na escola, pra escola ela ser o projeto piloto né para as escolas da rede estadual de ensino. Então nós estamos em tratativas, e aí **é uma iniciativa do CVEDUC**, e a escola tá de portas abertas, aceitou essa condição né de se expandir e aceitar ser projeto piloto no que se refere ao atendimento psicossocial (Profissional D, 2023, grifo nosso).

[...] eu até pouco tempo, até pouco tempo não, **acho que tem...acho que um ano que eu fiquei sabendo que ele tem outras...outras modalidades, outras atividades** além desses cursos aqui né que eu fiz [...] (Profissional I, 2023, grifo nosso).

Embora a entrevista com os grupos de sujeitos tenha sido realizada no final de 2023, os posicionamentos e/ou críticas apontadas pelos profissionais da educação levaram em consideração a atuação do CVEDUC desde a sua implantação em 2018. Ainda que tenham emergido apontamentos sobre os variados entraves que limitam a atuação do Centro e, o consequente comprometimento de sua efetividade enquanto Política de Valorização identificou-se nos discursos de 60% dos profissionais o reconhecimento da contribuição da instituição para com a categoria, conforme expressado nas falas a seguir:

[...] o projeto todo ele é muito, muito importante, ele é tão importante porque nós da educação sabemos onde ir [...] (Profissional A, 2023);

[...] que bom que tem hoje um Centro pra atender realmente os servidores públicos que são os professores (Profissional B, 2023).

O fato de você ter o CVEDUC, um órgão com vários setores, CPVPEB né, a questão do atendimento psicossocial, eh Ouvidoria, e isso meio que flexibilizou e facilitou

esse entrave que era anteriormente por parte do profissional da educação (Profissional D, 2023).

Porque antes a gente não tinha isso, a gente ficava dependendo dos setores [...] Com o CVEDUC a gente sabe que lá é o lugar onde se...se eh oferta esses cursos [...] Precisa melhorar? Precisa né, assim como em outros lugares, mas nesse sentido eu digo que é... é importante sim (Profissional F, 2023).

[...] se realmente eles conseguirem colocar em prática aquilo, a proposta de valorização para os profissionais, eu acho que vai ser primordial, vai ser fundamental que realmente aconteça (Profissional G, 2023);

[...] eu acredito que a intenção foi boa e a gente avançou, avançou muito, porque foram... foram... teve alguns cursos que foram...que né...que são cursos bons que poderiam ser bem aproveitados e outros também poderiam ser implementados lá [...] (Profissional I, 2023).

Tomando como base os discursos explicitados, percebeu-se que apesar de o CVEDUC não abarcar as dimensões da Valorização Profissional em sua totalidade, para a amostra da categoria entrevistada, a implantação do Centro representou avanços na direção da Valorização dos profissionais da educação amapaense. No entanto, é preciso ponderar que as análises documentais e discursivas realizadas neste estudo permitiram inferir que esta Valorização Profissional foi projetada única e exclusivamente para atingir resultados estabelecidos por atores/instituições hegemônicas, pautados em uma qualidade educacional referenciada no mercado. “Uma racionalidade que reduz o debate sobre as finalidades educacionais a uma mera questão de indicadores, marcada por uma cultura gerencial, que pretende associar a flexibilidade e o controle, transvestida de uma suposta autonomia [...] (Viegas, 2019, p. 269).

Compreende-se que o reconhecimento em relação a importância do CVEDUC por parte dos profissionais entrevistados não significa que a instituição cumpre a sua missão a contento, nem tampouco que promove a devida valorização reivindicada historicamente nos movimentos de luta da categoria. Mas demonstra a dificuldade de leitura crítica da realidade concreta por uma parcela deste grupo. Também retrata o cenário de omissão do Estado e a carência de políticas públicas efetivas que garantam melhores condições de trabalho. Nesta perspectiva o pouco ofertado tem sido reconhecido como muito.

Ao considerar os discursos relativamente contraditórios em torno de uma Valorização integral e humana, em que sobressaíram as dimensões *Formação continuada e Saúde mental*, depreendeu-se que **na perspectiva limitada de valorização concebida pela categoria o CVEDUC tem valorizado parcialmente os profissionais da educação amapaense**. Isto

porque o aspecto Qualidade de Vida, vertente com reduzida e limitada atuação no Centro desde a sua implantação, foi apontado como um dos aspectos primordiais para que a categoria se sentisse valorizada.

Ademais, considera-se que esta fragmentação na missão institucional do Centro guarda profunda relação com as intencionalidades que motivaram sua criação. Sob o prisma dos discursos dos Representantes Institucionais entrevistados o CVEDUC foi engendrado como uma política educacional com viés ideológico estritamente neoliberal e gerencial. Além disso, também foi idealizado estratégica e deliberadamente para “impactar” nos resultados e índices educacionais, cujo principal meio indutor é a oferta de Formação Continuada aos profissionais da educação amapaense. Os excertos a seguir corroboram ainda mais com este entendimento:

[...] era um cuidado mesmo pra que tivesse um processo ali muito alinhado entre o desenvolvimento profissional, o cuidado com a saúde e aí se começou a pensar né, na reestruturação do que era a Casa do professor, que tinha oferta de alguns serviços, mas como que a gente potencializava isso? Pra que a gente pudesse eh ter **um ambiente que pudesse agregar esse cuidado e também o desenvolvimento do profissional**, e aí começou a surgir eh após lançar o...o Super fácil que era ali um ambiente de acolhimento, de tratar processos, esse segundo ambiente que era o de espaço, de cuidado, de formação, eh **muito olhando no que era a nossa centralidade, o nosso foco sempre foi garantir a aprendizagem do estudante**, e aí a gente precisava cuidar de várias estratégias né, que era a formação continuada, era uma política de avaliação né, um sistema de avaliação [...] Então foi eh essa política ela foi pensada muito conectada né com tudo isso, com essa estratégia de... de garantia da aprendizagem [...] Então quem coordenou na verdade todo esse processo de implementação foi a Secretaria de...eh Gestão de pessoas né, mas a gente trabalhava muito conectado porque era uma decisão da gestão que quem daria, eu vou usar a palavra, quem daria o tom né, **mas quem iria dar ali o direcionamento das ações era o pedagógico** né, que era a SAPE. Então a SAPE tinha que passar essas demandas de formação, de organização pra... pra SAGEP que era quem cuidava de fato dessa área. Então todo esse processo de criação, de organização, ele foi coordenado pela...pela SAGEP né. A gente, na verdade na SAPE, **nosso papel era ali demandar né, quais as formações que a gente precisava, e ali a gente começou a olhar para os resultados das aprendizagens** (Representante Institucional C, 2023, grifo nosso).

[...] organizamos todo o trabalho lá de uma forma mais eh...profissional, **criamos alguns indicadores** [...] lá os cursos, eles eram ofertados né de qualquer jeito eh... aquela estrutura veio facilitar, **a estrutura do Centro de Valorização de Educação veio facilitar a Política de Formação Continuada** e depois de outros serviços que compõem até hoje as atividades de lá do Centro de Valorização da Educação [...] Então a ideia do Centro de valorização era justamente reunir num único lugar vários serviços onde os profissionais pudessem eh...buscar e ali já encontrar tudo né, **encontrar formação, encontrar informações sobre os próximos cursos, encontrar os certificados** que eles tanto procuravam, quanto os demais serviços que...que eu acabei de mencionar (Representante Institucional B, 2023, grifo nosso).

As falas permitiram identificar, ainda, que os Representantes Institucionais envolvidos na idealização e implantação do CVEDUC possuem linguagens e ideários comuns ao grupo dominante que compunham. De forma geral, os relatos configuraram o predomínio de um discurso hegemônico neoliberal que concebe a educação tal como uma empresa, priorizando resultados, índices e metas a fim de obter a “*garantia da aprendizagem do estudante*”.

Neste intento, o Desenvolvimento Profissional ofertado no CVEDUC se tornou um mecanismo fundamental para a instrumentalização e conformação dos profissionais da educação do Amapá. Também se tornou estratégico para o processo de replicação dos conteúdos considerados convenientes ao nível de aprendizado requerido aos estudantes, diga-se, a formação de capital humano desejada por instituições e atores dominantes:

[...] Então a gente precisava ter...ter esse olhar muito ali conectado, porque o acompanhamento pedagógico acaba vendo isso né, **olhando se a prática do professor tá...tá de fato, tem sofrendo transformação, se ele tá conseguindo planejar a partir do que ele tem enquanto resultado de aprendizagem**, pra...olhando a necessidade do estudante né, pra que a gente consiga ali avançar nessa construção [...] eu acho que o CVEDUC ele tá nesse caminho né, **de se consolidar enquanto eh um espaço potente de desenvolvimento dos professores** eh...não é, não é algo muito simples de se implementar eh, mas eh a gente tem assim, **todas as...as secretarias, os estados que têm eh escolas de formação né, Centros de formação, eles em geral têm resultados bem melhores** [...] eu não concebo uma...uma Secretaria de...de educação do estado que é indutor da política, que precisa apoiar os municípios eh que não tem forte ali a sua...os seus órgãos de...de formação né, de acompanhamento de formação. Então eu vejo o CVEDUC muito com essa potência (Representante Institucional C, 2023, grifo nosso).

[...] **Qual o impacto das formações na melhoria da... da aprendizagem dos alunos?** Porque às vezes no meio desse contexto, a gente quer olhar para o funcionário, mas a gente não quer olhar pro nosso objetivo principal, que é o estudante. **O estudante é o objetivo principal da formação continuada.** Então **por isso as mudanças**, o quanto as minhas metodologias em língua portuguesa, em história, em Geografia e ciências estão atendendo né, estão mudando a forma do aluno querer estudar, o fazer do aluno (Representante Institucional B, 2023, grifo nosso).

[...] a gente saiu de um curso de Relações interpessoais pra oferecer, por exemplo, Metodologia da língua portuguesa para os anos iniciais, Metodologia da língua portuguesa para os anos finais, entendeu. **Começou a ser mais específico, por quê? Porque aquilo ia ter impacto no trabalho do professor em sala de aula e, automaticamente, na vida escolar do aluno**, entendeu (Representante Institucional A, 2023, grifo nosso).

Paro (1999) apresenta importantes reflexões sobre essa perspectiva de políticas educacionais voltada para resultados, bem como sobre as implicações para todo o processo educativo, cujos Representantes Institucionais entrevistados defendem ideologicamente e

priorizam como ações estratégicas. Entre estas se insere a implantação do CVEDUC. Nas palavras do referido autor:

Isso não chega a ser problema para uma concepção conservadora de educação, para o qual importante é apenas os alunos aprenderem o máximo de conteúdos das disciplinas tradicionais (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, etc.) que o prepara para viver ‘de acordo’ com a ordem vigente e para exercer uma ocupação no mercado (de preferência a mais rendosa que puder). Mas é um problema muito sério se visto a partir de uma perspectiva educacional que não sonha apenas que os muitos milhões de alunos de nossas escolas se saiam bem nas provas realizadas (Saresp, Saeb, provões e quejandos), mas esteja vivamente comprometida com uma escola que, acima de tudo, concorra para a apropriação de valores de cidadania e o desenvolvimento de comportamentos compatíveis com a colaboração recíproca entre os homens, para além das leis naturais do mercado (Paro, 1999, p. 116).

Essa perspectiva educacional contrahegemônica indicada por Paro (1999) se fez presente em 60% dos discursos da categoria sobre a *Valorização Profissional*, ainda que contraditoriamente tenham destacado que o CVEDUC cumpre parcialmente com a sua missão em proporcionar Valorização. Isto significa que apesar de seu significado situar-se em um campo de disputas ideológicas, o sentido emancipatório do termo ainda encontra o seu lugar. E este lugar não é somente o “chão da escola”, mas também na consciência de classe de cada profissional da educação que ainda resiste. Esta resistência foi materializada no desabafo do Profissional D, explicitado no excerto a seguir:

“[...] a educação ela é o maior instrumento transformador na sociedade né. Então que os nossos representantes eh...sejam eles da esfera municipal, estadual, federal, eh que possam ter mais clareza, o que é realmente ser educador e ter educação. Porque o que a gente vê é um percalço muito grande, é um anseio muito grande da sociedade, eh... o reflexo disso tudo é uma sociedade em grande parte ignorante, quando eu digo ignorante é no sentido de realmente de não ter o aprofundamento do conhecimento né, e isso acarreta um efeito cascata eh em diversos segmentos, como o preconceito, discriminação, intolerância com diversos segmentos, desemprego né, a questão mesmo da saúde, então **que nós possamos ser valorizados cada vez mais né. Esse é o anseio do profissional da educação, eu acho que isso é um anseio da sociedade de modo geral” (Profissional D, 2023, grifo nosso).**

Em concordância às reflexões aludidas pelo referido Profissional, considera-se que o discurso sintetizou de forma apropriada e consciente o clamor da categoria em prol de uma educação pública de qualidade, emancipatória e transformadora. Assim como, também sinalizou a importância de um olhar institucional e político mais sensível para os profissionais da educação da rede estadual amapaense que anseiam por maior Valorização profissional e humana.

CONSIDERAÇÕES

A luta por melhores condições de trabalho e maior reconhecimento dos profissionais da educação além de histórica ainda é muito presente em nossa sociedade. Especificamente no estado do Amapá é comum que nos períodos próximos à data-base a categoria se organize coletivamente, via sindicato, para pleitear junto aos representantes governamentais diversas pautas reivindicatórias que, em essência, se resumem à Valorização Profissional.

No entanto, falar de Políticas de Valorização dos profissionais da educação e, especificamente, do Centro de Valorização da Educação (CVEDUC) foi um projeto desafiador. Os percalços vivenciados durante a fase da pesquisa de campo, tais como a dificuldade em obter no interior do Centro as listas de presenças dos cursos ofertados; a reduzida produção científica sobre a historicidade e materialidade dessa política nos entes federativos; e a relutância por parte de muitos profissionais em participar da entrevista, tornaram o processo investigatório ainda mais árduo.

Essa situação já aponta para um cenário de contradições em que se encontra a categoria educacional. Isto porque a temática e o próprio objeto da pesquisa se constituem em um campo demarcado por diferentes elementos e determinantes antagônicos. Tal como afirmado por Gamboa (2000) a educação é espaço de reprodução das contradições, conferindo maior dinamicidade aos movimentos e transformações sociais.

Diversos fatores dimensionam o tema da Valorização profissional para uma discussão repleta de incongruências que exigem uma abstração maior para seu desvelamento: indefinição e embates sobre o seu significado; políticas e normativas cuja aparência denota melhoria profissional, mas que na essência configuram a reprodução de ideologias e interesses de grupos dominantes; discursos sociais e midiáticos em prol de valorização e reconhecimento social, utilizados tanto pela categoria como também por atores políticos avessos ao ente estatal.

Na sociedade capitalista e polarizada em classes em que se vivencia, a propagação de ideologias por meio de discursos tem sido a tática utilizada por grupos hegemônicos e contra hegemônicos para a manutenção, ampliação e/ou superação de poder. Profissionais, entidades representativas e classistas, ONGS, e o segmento privado têm colocado a educação como pauta principal nas discussões políticas, sociais e científicas. Esta tem sido alçada como instrumento

fundamental e decisivo para o desenvolvimento econômico e transformação social. Entretanto, cada classe e frações de classe possuem seus próprios interesses e intencionalidades.

Para situar o papel da educação nos diferentes grupos e segmentos sociais é necessário, portanto, compreender a constituição histórica das sociedades. Também é preciso considerar suas múltiplas dimensões, vinculada ao processo de produção e reprodução do trabalho humano e no campo das disputas de classes. Isto porque, ao longo do tempo, ela vem representando os interesses daqueles que detêm o poder político e econômico, além de contribuir para a reprodução ideológica hegemônica.

Essa percepção não retrata apenas uma visão histórica do desenvolvimento educacional, mas reflete aspectos identificados contemporaneamente no cenário global. Apesar dos avanços e conquistas na educação, os antagonismos de classes ainda permanecem arraigados e latentes em nossa sociedade. Isto pode ser identificado no processo de internacionalização, em que países desenvolvidos e soberanos avançam no sentido de dominarem e influenciarem os sistemas de ensino público mundialmente, especialmente de países subdesenvolvidos. Também se identifica nas reformas educacionais implementadas no Brasil, resultantes de embates e conflitos de interesses entre diferentes atores políticos.

Os aportes teóricos que subsidiaram a construção deste estudo nos permitiram compreender que os desdobramentos do processo de internacionalização da educação são históricos e ressoam de forma significativa nas políticas públicas brasileiras. Esta simbiose induziu a internalização de concepções e práticas privatistas nos sistemas de ensino público do país. Consequentemente também afetou o compromisso estabelecido nas legislações nacionais para a efetiva valorização dos profissionais.

Apesar de as legislações infraconstitucionais assegurarem variadas garantias aos profissionais da educação, na prática seus preceitos vêm sendo minimizados, desconsiderados e até mesmo negados. Isto significa que para além dos embates travados pela categoria em prol de melhorias e condições adequadas de trabalho, a falta de efetividade das políticas que são institucionalizadas também se torna mais um obstáculo a ser transposto.

Além disso, as normatizações contemporâneas estão eivadas de concepções hegemônicas neoliberais cujo teor concebe a educação tal como uma organização privada.

Expressões e terminologias “modernizadas” que ocultam intencionalidades veladas dão o tom para um novo modelo de ensino público: *competências socioemocionais, habilidades, aprendizagem, índices, metas, impactos, protagonismo*. Na prática, a escola pública tem se tornado espaço para disputas e competições. Qual escola tem o melhor IDEB? Qual profissional tem o melhor projeto para “impactar” na aprendizagem? Quem é melhor, quem é pior?

Esse processo de alienação ideológica tem na meritocracia um de seus principais pilares. Conseqüentemente, há implicações significativas para a emancipação e autonomia política dos profissionais da educação, sobretudo pelo esvaziamento de conteúdo científico em todo o processo educacional. Em substituição à autonomia têm-se a regulação e o controle, no lugar da criticidade e do conhecimento científico, a técnica e o capital humano.

Este panorama de declínio também faz parte do cenário educacional amapaense. As análises das normativas locais instituídas como o PEE 2015-2025 e o Plano de cargos, Carreira e Salário dos profissionais da educação básica do estado demonstraram que muitos de seus dispositivos fracassam em sua efetividade. No caso do PEE 2015-2025 os dados extraídos dos Relatórios de Monitoramentos em nível nacional e local evidenciaram que as metas 18 e 20 relacionadas à Formação Continuada não serão atingidas em sua totalidade.

No que tange ao PCCS, chamou a atenção a desconsideração da mantenedora em relação ao ingresso no serviço público educacional via concurso público e os embargos quanto à concessão de licenças para estudo (Especialização, Mestrado e Doutorado). Na análise dos Relatórios de gestão da SEED (2019, 2020 e 2021) foi possível identificar um significativo número de contratações com vínculos temporários. Também se verificou uma quantidade inexpressiva de profissionais afastados para cursar Pós-graduação. Isto explica os dados apresentados no Relatório do 4º ciclo de Monitoramento do PNE 2014-2024, exercício 2022, em que o estado do Amapá figura com um quadro reduzido de professores com Pós-Graduação *Lato e Strictu Sensu*.

Observou-se que a SEED atribuiu maior ênfase à meta 18 do PEE 2015-2025, a qual objetiva garantir Formação Continuada aos profissionais da educação básica do estado. Identificou-se no Relatório do 4º ciclo de Monitoramento do PNE 2014-2024 que o Amapá obteve atuação significativa nessa meta, cujo índice alcançado em 2021 foi maior que as médias nacional e regional.

No entanto, grande parte das ações formativas é realizada nos formatos de palestras, minicursos, oficinas, com reduzida carga horária. Percebe-se que essas tipologias de formações possibilitam contemplar um quantitativo maior de profissionais em menor intervalo de tempo. Isto sinaliza para a razão pela qual a Meta 20 do PEE 2015-2025 (Formar em nível de Pós-graduação no mínimo 50% dos profissionais da educação básica) não tem obtido a devida atenção e importância pela SEED.

Outro dado importante diz respeito a plataforma AVACVEDUC. Verificou-se que após a sua implantação em 2020 as ações formativas passaram a abranger um número maior de participantes. Também houve modificação nos conteúdos dos cursos ofertados. Estes passaram a contemplar temáticas voltadas principalmente às competências socioemocionais, habilidades, tecnologias e ferramentas educacionais, além do foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Este novo direcionamento dado aos cursos de formação continuada não é um mero acaso. Há absoluta conformidade aos novos ditames das instituições hegemônicas que projetam e estimulam ações formativas direcionadas à lógica neoliberal, baseada no modelo de competências para constituição de capital humano. O fim último é atender aos interesses capitalistas subjacentes ao processo de produção e reprodução das relações de trabalho. Tais práticas contribuem para o processo de reconversão e conformação dos profissionais da educação.

No capítulo que abordou a Política de Valorização dos profissionais da educação verificou-se que há um consenso por parte de variados pesquisadores (Maués, 2018; Shiroma, 2018; Bauer, 2013) em afirmar que essas políticas estão associadas a aspectos relacionados à responsabilização individual. Estas se expressam em projetos educacionais meritórios e competitivos, que tem como estratégias o desenvolvimento profissional e a premiação por desempenho.

Essa tática em fomentar a Valorização associada ao Desenvolvimento Profissional já havia sido identificada no Plano de Carreira dos profissionais da educação instituído em 2005 e no PEE 2015-2025. Porém, mais recentemente com a implantação do CVEDUC em 2018 e, posteriormente com a implementação da Política de Formação Continuada Amapaense em 2022 verificou-se um maior recrudescimento.

A análise da Política de Formação Continuada instituída no estado do Amapá em 2022 evidenciou que sua tecitura foi construída em condições contraditórias. Isto porque apesar de formalmente ter sido realizada Consulta Pública, não houve participação efetiva da categoria. Isso foi constatado nos discursos dos profissionais entrevistados e até mesmo de um dos Representantes Institucionais envolvido na elaboração da Política.

A realização da Consulta Pública falseou a ideia de que o documento foi construído coletivamente. Entretanto, do início ao fim do processo de elaboração e implementação da referida Política houve ativa participação e influência da Fundação Lemann, cujo diretor presidente compõe a classe do empresariado. Por intermédio do Programa Formar essa organização assessorou e promoveu formações ao Grupo de Trabalho (GT) responsável pela construção do documento.

Depreendeu-se, portanto, que a PFC amapaense, idealizada e materializada por poucos, está eivada por ideologias hegemônicas neoliberais. Isto porque além das ingerências privatistas, esta Política ambiciona adequar as formações dos profissionais da educação a um novo perfil recomendado mundialmente, no que Santos (2023) denominou de *(con) formação continuada*. Também se alinha aos padrões curriculares estabelecidos nacionalmente, especialmente às diretrizes designadas na BNCC. Em concordância a Santos (2023, p. 217, grifo nosso) compreendemos que “a formação docente foi configurada como um dos eixos centrais para a mudança na educação, buscando um perfil docente **conformado com a visão de mundo dominante**”.

Os aportes teóricos, documentais e os discursos dos Representantes Institucionais entrevistados nesta pesquisa nos permitiram inferir que o CVEDUC foi projetado para impactar nos resultados educacionais, mediante a retórica da aprendizagem do estudante e da melhoria dos índices educacionais, configurando-se em uma Política de Valorização voltada para resultados. Além disso, também ficou evidenciado que sua implantação facilitou e viabilizou a elaboração da PFC amapaense.

Verificou-se que apesar de o Centro oferecer atendimentos especializados de saúde (psicologia, fisioterapia, nutrição, educação física), o Desenvolvimento Profissional têm sido o serviço com maior potência e visibilidade na comunidade educacional. As ações formativas têm sido a principal via utilizada pelos atores hegemônicos para acessar e influenciar o trabalho do profissional da educação. Com isso tem-se a obliteração da autonomia política, da criatividade

e emancipação crítica dos profissionais visando favorecer, tacitamente, a constituição de capital humano.

Além de limitar a Valorização Profissional em apenas dois aspectos, a instituição contraditoriamente superdimensiona a Formação Continuada em detrimento da Qualidade de vida. Isto foi verificado com a “migração” da Casa do Professor para o CVEDUC. Após passar a funcionar dentro do Centro, os serviços de saúde oferecidos naquela instituição foram significativamente reduzidos. Esta inferência foi legitimada por meio dos dados apresentados nos Relatórios de Gestão da SEED e na Tese de Doutorado de Silva (2017).

Em um primeiro momento, poder-se-ia justificar os dados apresentados considerando que as ações formativas podem contemplar um público muito maior de profissionais, sobretudo com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, como no caso da plataforma AVACVEDUC. Outro fator seria uma maior demanda e interesse por parte dos próprios profissionais na busca por qualificação. No entanto, os discursos dos profissionais entrevistados evidenciaram a insatisfação quanto a ausência de políticas públicas destinadas à saúde mental da categoria.

Este cenário de contradições ratifica as intencionalidades ocultadas no CVEDUC desde a sua concepção: impactar na aprendizagem do estudante a fim de melhorar os índices educacionais do estado. Por esse motivo, o Centro não se volta apenas aos profissionais da educação, mas também aos estudantes da rede estadual de ensino. Tal intento ficou notadamente evidenciado nos discursos dos Representantes Institucionais entrevistados. Discursos estes que demonstraram a completa incorporação de ideologias neoliberais dos grupos dominantes que formaram tais sujeitos.

Concluiu-se que a Valorização Profissional promovida pelo CVEDUC parte de uma perspectiva limitada e reducionista, sendo intermediada por uma formação continuada direcionada e interesseira para atingir os reais objetivos do Centro, assinalados acima. De forma muito bem planejada e articulada politicamente o Centro tem conseguido lograr êxito em sua missão junto à categoria: conformar os profissionais da educação à visão de mundo dominante (Santos, 2023).

Este intento foi constatado em alguns posicionamentos dos profissionais da educação entrevistados cujos desdobramentos se encerram em diversas contradições. Foi notório que na concepção majoritária da categoria sobre Valorização profissional predomina uma visão ampliada e humana, para além da Formação Continuada e Saúde Mental. No entanto, ao se

posicionarem sobre a efetividade do CVEDUC estes não levaram em conta a Valorização Profissional em sua totalidade, mas apenas os dois eixos de atuação do Centro. Por esse motivo a categoria opinou positivamente, asseverando que o Centro cumpre a missão institucional parcialmente.

Isso retoma o cenário de contradições que a temática valorização traz consigo. Quando em meio às constantes reivindicações e movimentos em prol de melhores condições de trabalho e reconhecimento social, nenhum dos profissionais entrevistados expressou uma leitura crítica ao sentido limitado da Valorização apregoada pelo Centro. As avaliações negativas resumiram-se apenas ao fato de o Atendimento Especializado de Saúde ser inexpressivo e não conseguir suprir a demanda de atendimento, especialmente os serviços psicológicos.

Outro ponto que se destaca diz respeito ao silenciamento do Sindicato sobre a missão institucional do CVEDUC. É contraditório que uma entidade de classe se abstenha em se posicionar sobre um tema que tem sido pauta recorrente nas mobilizações e reivindicações da categoria. Isto significa que não somente os movimentos de luta e contra hegemonia estão fragmentados e enfraquecidos, como o projeto dominante de educação tem se consolidado socialmente. Afinal, há muitas palavras ditas nos silêncios, como por exemplo, as alianças e pactos harmonicamente firmados entre poderes e instituições, e as concepções veladas sobre um projeto de nação arquitetado hegemonicamente.

Foi possível depreender, ainda, que o reconhecimento em relação a importância dos serviços oferecidos pelo CVEDUC por parte da categoria, não significa que a instituição cumpre a sua missão a contento. Porém, demonstra a reduzida leitura crítica da realidade concreta por parte dos profissionais. Também retrata o cenário de omissão do Estado e a carência de políticas públicas efetivas que garantam melhores condições de trabalho como, por exemplo, a ausência de Plano de saúde citado por quase todos os profissionais. Isto faz com que o pouco ofertado seja reconhecido como muito.

Por todo o exposto, considerando as questões norteadoras da pesquisa e subsidiada nas discussões teóricas e nas análises documentais e discursivas, concluiu-se sinteticamente:

- A Política de valorização promovida pela SEED é forjada sob uma concepção limitada, interesseira e neoliberal. Além de se valer do CVEDUC para construir a imagem de que o Estado tem dado conta de duas demandas: Valorização e Formação continuada, as demais dimensões que compõem a totalidade da Valorização dos profissionais da educação (condições

de trabalho, qualidade de vida, remuneração, jornada de trabalho, reconhecimento profissional e social) têm sido abrandadas e, por vezes substituídas por medidas paliativas e sem efetividade.

- O CVEDUC foi projetado para impactar na aprendizagem dos estudantes e melhorar os índices educacionais. Isto justifica a ênfase atribuída à Formação Continuada, posto que para se chegar até o aluno é preciso inicialmente ter acesso à práxis dos profissionais da educação, o que se concretiza via conteúdos ministrados nas ações formativas.

- A migração da Casa do Professor para o CVEDUC configurou uma contradição da valorização propalada pela SEED, visto que deixou de ser uma importante instituição para tornar-se setorial com inexpressiva atuação dentro do Centro. Os dados e análises realizados neste estudo evidenciaram a diminuição de tais serviços desde que a “Casa” passou a funcionar dentro do Centro. Esta constatação se contrapõe à importância atribuída pelos profissionais, quando estes revelaram profunda preocupação com seu estado de saúde e de seus pares. Neste aspecto, sugere-se, portanto, estudos mais aprofundados sobre o elevado processo de adoecimento dos profissionais da educação do Amapá. Também se coloca como proposta a reativação da “Casa” aos profissionais e estudantes, com espaço e serviços mais ampliados, para que assim se possa amenizar a grande demanda e atender às reivindicações da categoria.

- Não há Valorização na Formação Continuada ofertada pelo CVEDUC. Primeiramente pelo fato de as formações estarem desalinhadas das reais necessidades dos profissionais, bem como por não haver escuta ativa da categoria no processo de elaboração e oferta, o que foi referendado nas críticas formuladas pelos profissionais entrevistados. Ficou nitidamente constatado que sua materialização, além de verticalizada, parte de uma perspectiva de educação interesseira assentada na lógica gerencial e neoliberal, que prioriza resultados, índices e metas. As temáticas dos cursos foram estrategicamente modificadas para doutrinar e instrumentalizar os profissionais a replicarem os conteúdos intencionais com a retórica de “impactar” na aprendizagem dos estudantes. Também não há planejamento e viabilização para que os profissionais possam participar dos cursos sem comprometer o tempo para trabalho e descanso, nem mesmo incentivo para cursarem Pós-graduação, especialmente Mestrado e Doutorado.

Apesar de eivado de ideologias privatistas dominantes e com uma perspectiva limitada de valorização o CVEDUC representa uma alternativa viável para que a categoria encontre em um único lugar atendimentos de saúde e qualificação. No entanto, conforme indicado por vários profissionais é preciso ampliá-lo em termos de serviços, espaços e concepções (humanizadas). Também é preciso assegurar sua funcionalidade, pois de nada adianta informar que existem determinados atendimentos se não há quadro de pessoal, espaço, vagas, instrumentos e equipamentos de trabalho para que os atendimentos aconteçam de forma a suprir a demanda. Parafraseando um dos profissionais entrevistados, o CVEDUC “não pode ser apenas uma proposta de Valorização, ela tem que acontecer de fato” (Profissional G, 2023).

Importa destacar ainda que no *Sistema DivulgaCandContas* há disponíveis duas versões de Programas de Governo do então Governador do Amapá Clécio Luís Vilhena Vieira, datadas de 22 de agosto de 2022, em que se apresentam propostas para as políticas educacionais do estado. Em ambas o CVEDUC é mencionado entre as estratégias de Formação Continuada. Um dos documentos propõe: “Transformar o CVEDUC em Escola de Formação e Aperfeiçoamento” (Amapá, 2022, p. 12). Em outra versão, sugere-se:

Fortalecer o Centro de Valorização da Educação (CVEDUC) e criar a Escola de Formação Continuada para aperfeiçoamento dos profissionais da educação, visando o desenvolvimento de práticas de gestão e formação profissional, que contribuam progressivamente para a melhoria da qualidade da Educação Básica, **com impacto nos índices educacionais** do Estado dos Profissionais da Educação do Estado do Amapá (Amapá, 2022, p.19, grifo nosso)

Em que pese a diferenciação entre as intenções “Transformar” e “Fortalecer”, nota-se que nos dois documentos o CVEDUC é alocado na estratégia “Formação Continuada”, ainda que o programa também contemple entre outras estratégias educacionais a Valorização Profissional. Outro ponto a ser destacado é a intenção política de se criar uma Escola de Formação Continuada aos profissionais da educação de uma forma ou de outra, em que se evidencia novamente o intuito de impactar nos índices educacionais. Neste caso, uma Política de Formação para resultados.

Para além das críticas, e considerando que a pesquisa científica busca não somente refletir sobre as problemáticas identificadas na sociedade propõe-se, a título de contribuição, algumas medidas que podem de algum modo melhorar e dar novos direcionamentos à Valorização promovida pela SEED e CVEDUC aos profissionais da educação:

- Audiência Pública para ouvir as demandas da categoria e construir coletivamente a Política de Valorização dos profissionais da educação;
- Repaginação/reformulação da página eletrônica oficial da instituição, de forma que a *hommepage* apresente claramente, a estrutura, setoriais e serviços oferecidos no Centro, inclusive com abas e opções para os profissionais já poderem agendar seus atendimentos.
- Realização anual de Mesa redonda previamente à data-base;
- Consulta pública para ouvir as necessidades dos profissionais da educação sobre os cursos de formação a serem ofertados ao longo do ano;
- Elaboração de calendário e cronograma de cursos de formação anual/semestral;
- Oferta de Pós-Graduação aos profissionais da educação (Especialização, Mestrado e Doutorado) em parceria com a UNIFAP, UEAP e IFAP;
- Assegurar a liberação dos profissionais da educação para cursarem Pós-Graduação mediante Licenças para estudos remuneradas;
- Plano de saúde aos profissionais da educação;
- Convênios com clínicas médicas e laboratórios de saúde;
- Implantação de polos nos municípios e zona rural;
- Contratação de pessoal para o CVEDUC prioritariamente via concurso público.

Embora as propostas elencadas acima sejam pertinentes, é importante reconhecer que a Valorização integral e humana historicamente almejada pelos profissionais da educação ainda está distante de ser alcançada em sua totalidade. De igual modo, também é preciso admitir que o projeto neoliberal de educação que visa conformar tais profissionais à “visão de mundo dominante” já se encontra consolidado e avança por diferentes meios de alienação para chegar até os filhos da classe trabalhadora, utilizando codinomes como “*aprendizagem do estudante*” e “*protagonismo estudantil*”, por exemplo.

Importa registrar, ainda, que o critério para seleção da amostra de profissionais que foram entrevistados levou em consideração a participação em ações formativas no CVEDUC. O que significa que provavelmente alguns desses profissionais já tenham sido influenciados pelas concepções dominantes imbrincadas nos cursos, implicando em limitações para uma apreensão e leitura mais crítica da realidade. Por esse motivo, compreende-se relevante o

aprofundamento da discussão em torno do Centro ampliando a amostragem, bem como alterando o critério de seleção para profissionais que não tenham realizado cursos na instituição.

Em síntese, esta dissertação não intentou esgotar a reflexão que a discussão sobre a Valorização dos Profissionais da educação requer, pois muitos aspectos suscitados aqui, considerando os limites temporais para conclusão do estudo, não puderam ser aprofundados. Contudo, espera-se contribuir para ampliar o debate e estimular a produção de novos conhecimentos acerca dessa temática e de outras que emergiram a partir desta, como o adoecimento dos profissionais da educação, o remodelamento da Formação Continuada amapaense e a privatização da rede estadual de ensino.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Teresa; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2012. DOI: 10.22420/rde.v3i4.105. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/105>. Acesso em: 12 mar. 2022.

AMAPÁ. Coligação Amapá para todos. **Programa de governo**. Macapá, AP: Coligação Amapá para todos. 2022. Disponível em: <https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2022/BR/AP/546/candidatos/30001619676/pje-5440765b-Proposta%20de%20governo.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

AMAPÁ. Coligação Amapá para todos. **Programa de governo**. Macapá, AP: Coligação Amapá para todos. 2022. Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2022/BR/AP/546/candidatos/907471/5_1660060971211.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Centro de Valorização da Educação – Qualidade de vida e Desenvolvimento profissional**. Macapá: SEED, 2019.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Administração. Decreto nº 2856, de 30 de julho de 2018. Institui o Centro de Valorização da Educação, denominado espaço V.I.D.A. (Valorização, Incentivo, Desenvolvimento e Assistência). **Diário Oficial do Estado do Amapá nº 6730, de 30 de julho de 2018**. Macapá, AP: SEAD. Disponível em: <https://seadantigo.portal.ap.gov.br/diario/DOEn6730.pdf?ts=21121416>

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Justificativa**. Macapá: SEED, s/a.

AMAPA. Secretaria de Estado da Educação. **Lei nº 1.907, de 24 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015 -2025, e dá outras providências. Macapá, AP: SEED. 2015. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/EDUCA%C3%A7%C3%A3O_d29705badb707c38522b2654b2deaeb8.pdf. Acesso em 10 jan. 2022.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Lei nº 0949, de 23 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação, reestrutura o Grupo Magistério do Quadro de Pessoal do Governo do Estado do Amapá e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica do Poder Executivo Estadual. Macapá, AP: SEED. 2005. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/EDUCA%C3%A7%C3%A3O_f79d3f2662f5fe515715362fa705c4d1.pdf

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Lei nº 0066, de 03 de maio de 1993**. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos servidores públicos civis do Estado, das Autarquias e Fundações Públicas Estaduais. Macapá, AP: SEED. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/EDUCAÇÃO_d554a1f8f2368db6d94b626fa5aa7c76.pdf

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Administração. **Lei nº 2.449, de 02 de dezembro de 2019.** Institui a Bolsa Incentivo para os profissionais que atuam nos Programas de Formação Continuada da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Amapá. Macapá, AP: SEAD. 2019. Disponível em: al.ap.gov.br

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Administração. **Lei nº 2.394, de 14 de março de 2019.** Altera dispositivos da Lei nº 0949, de 23 de dezembro de 2005 [...]. Macapá, AP: SEAD. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/SEAD_7ca15d0c142dc2aa894f1080ff5accba.pdf Acesso em: 05 abr. 2023.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estratégico da Secretaria de Estado da Educação do Amapá 2017- 2021.** Macapá, AP: SEED. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/EDUCA%C3%A7%C3%A3O_cf533db34d24974448b5d3862f937d18.pdf

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Política de Formação Continuada do Estado do Amapá.** Macapá, AP: SEED. 2022. Disponível em: https://nte.ap.gov.br/conpfc/arquivos/PFC_2021.pdf. Acesso em 04 nov. 2022.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Regulamento da Secretaria de Estado da Educação do Amapá.** Macapá, AP: SEED. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/EDUCA%C3%A7%C3%A3O_ed65503c997c233cf5fe52abda7f4616.pdf

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório de Gestão SAGEP/SEED 2020.** Macapá, AP: SEED. 2021

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório de Gestão da Secretaria de Estado da Educação do exercício de 2019.** Macapá, AP: SEED. 2021. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/EDUCA%C3%A7%C3%A3O_46978899bc4ee1b1d2ea46a03a910039.pdf. Acesso em: 05 set. 2021.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório de Gestão da Secretaria de Estado da Educação do exercício de 2021.** Macapá, AP: SEED. 2022. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/EDUCA%C3%A7%C3%A3O_e2fd94145e80e4e35c59afde08ad699b.pdf. Acesso em 25 ago. 2022.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório de monitoramento do Plano Estadual de Educação- Biênio 2018/2019.** Macapá, AP: SEED. 2021. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/EDUCA%C3%A7%C3%A3O_a93d45f9e3e4400aa9c4c53cd8d9fc99.pdf. Acesso em 10 jan. 2023.

AMAPA. Secretaria de Estado da Educação. Portaria nº 118/2022-SEED. Estabelece normas e procedimentos a serem adotados para a implementação da política de Formação Continuada para os profissionais da educação do Estado do Amapá. **Diário Oficial do Estado do Amapá.** Macapá, AP: SEED. 2022. Disponível em: <https://seadantigo.portal.ap.gov.br>

ANDRÉ, Marli. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**. n. 50, out-dez. Curitiba: UFPR. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sMKZjJRR5fQ8HVVDkG8YLxL/?lang=pt>

ANDRÉ, Marli. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. Ensaio: aval. pol. públ. **Educ.**, v. 23, n. 86, jan-mar. Rio de Janeiro. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Xkjcm5kypp4ZnWdTwQwwHLc/?format=pdf&lang=pt>

APPLE, Michael W. **Educando à direita: Mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

AVELAR, Marina. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

BACCIN, E. V.; SHIROMA, E. O. A intensificação e precarização do trabalho docente nos institutos federais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 129-150, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3619>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BAUER, Adriana. A avaliação de desempenho de professores: pressupostos e abordagens. In: GATTI, Bernadete (Org.). **O trabalho docente: Avaliação, Valorização, Controvérsias**. Campinas: Fundação Carlos Chagas, 2013.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. H.; ROSSI, A. J. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a naturalização da associação público privada. In: PERONI, V. M. V.; LIMA, P. V.; KADER, C. R. (Orgs.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Rio Grande do Sul: Oikos, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 10 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm. Acesso em 20 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...]. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/572646/publicacao/15737832>. Acesso em 22 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em 15 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.817 de 16 de janeiro de 2024**. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação básica pública. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114817.htm. Acesso em 31 jan. 2024.

BRASIL. **Documento Final da Conae 2014**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/resources/Documento_Final_Conae_2014.pdf. Acesso em 10 jan. 2023.

BRASIL. **Documento Final da Conae 2010**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em 20 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília: INEP/MEC. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 29 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 jan. 2023.

CASTRO, Eliane Pereira dos Santos. **As Políticas de Formação Continuada do Professor do Ensino Médio no Tocantins e seus desdobramentos na valorização docente**.

Dissertação (Mestrado). Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2017. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3843>. Acesso em:

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração geral e pública**. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier. 2008.

DANTAS, Eriane de Araujo; JESUS, Wellington Ferreira de. Professores eficientes: Como garantir melhores resultados com a política do Banco Mundial de controle docente.

Educação: Teoria e Prática, v. 28, n. 58, p. 391-407, 30 ago. 2018. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol28.n58.p391-407>. Acesso em: 30 mai. 2023.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz R; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de.; SILVA, Ana Paula Ferreira da.; SOUZA, Juliana Cedro de. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios**. São Paulo: FCC. 2012. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/article/view/2452>. Acesso em: 21 set. 2021.

DINIZ-PEREIRA, Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-Formação. **Revista Práxis Educacional**. v. 17, n. 46, p. 53-71, jul-set. 2021. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8916>. Acesso em: 20. fev. 2023.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

ENS, Romilda Teodora; RIBAS, Marcele Stiegler; OLIVEIRA, José Luis de; TRINDADE, Rui. Valorização do Professor: Prioridade política, tensão ou incerteza? **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 49, abril-jun, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/qbcvLbYP6QTZVssCGtrZjwd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

ESTORMOVSKI, Renata Cecilia; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. A filantropização da educação básica como mecanismo de privatização da intelectualidade do professor. **Revista Trabalho necessário**, v. 20, n. 42, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/52885>. Acesso em: 20 fev. 2023.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. I Colóquio A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais. Belém: UFPA, 2009. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/211971320/texto-Olinda-PDF>. Acesso em: 10 set. 2022.

EVANGELISTA, Olinda; DECKER, Aline. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**. v. 44, n. 3, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/issue/view/366>. Acesso em: 10 set. 2022.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Oneide. Estado, Capital e Educação: Reflexões sobre Hegemonia e Redes de Governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago. 2014. Disponível em:

https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359/pdf_232. Acesso em: 01 jun. 2023.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Oneide. Subsídios Teórico-Metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do Marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sônia Maria; GONÇALVES, Leonardo. (Orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2019. Disponível em: <http://neddate.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/224/2019/08/TRABALHO-E-EDUCACAO-1.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Análise crítica do discurso como método**. In: *Methods of critical discourse analysis*, organizada por Wodak e Meyer, 2 ed. p. 121-138 Londres: Sage, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728/51460>. Acesso em 18 out. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 02 jun. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: Regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, ano 13, nº 20, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br>. Acesso em: 30 mai. 2023.

GAMBOA, Sílvio S., A Dialética na Pesquisa em Educação: Elementos de Contexto. In: Ivani (org.). Fazenda. **Metodologia da Pesquisa Educacional**, São Paulo: Cortez, 2000.

GAMBOA, Sílvio S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/735>. Acesso em: 04 nov. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, 2008. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em 15 ago. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: GATTI, Bernadete (Org). **O trabalho docente: Avaliação, valorização, controvérsias**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estudo da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>

GOBATTO, Maria Regina; BERALDO, Tania Maria Lima. A construção do Centro de Formação e Atualização dos profissionais da educação básica de Mato Grosso como Política de Estado. **Educação em Perspectiva**. v. 5, n. 1, p. 30-47, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6572/2707>

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Maria Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas**, v. 10, n. 1, Santa Maria: 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/69759>. Acesso em: 04 nov. 2021.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de. Remuneração de professores em redes públicas do estado do Paraná. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, v.4, n.3. Porto Alegre: 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/fineduca>. Acesso em: 30 mai. 2023.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. Tradução Carlos Szlak. São Paulo: Annablume, 2005.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**. v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995/pdf>. Acesso em: 06 set. 2021.

HYPOLITO, Álvaro M. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 35-52, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8915>. Acesso em: 12 mar. 2023.

HYPOLITO, Álvaro M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, p. 59–78, 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265>. Acesso em: 13 nov. 2023.

JACOMINI, Marcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêia de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro.Posições**. v. 27, n. 2 (80), maio/ago. 2016, p. 177-202. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8647238> Acesso em: 20 mar. 2021.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina nos anos de 1990: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã: 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2018.

LEÃO, Dinahmara Hild Ribeiro. **A Formação Continuada de Professores Formadores do Cefapro de Barra do Garças (MT): Um olhar sobre o Processo Formativo com Enfoque na**

Construção de Saberes Profissionais. Dissertação (Mestrado). São Paulo: UFSCar. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8541>

LEHER, R. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/valorizacao-do-magisterio/> Acesso em: 10 out. 2022.

LUCYK, Viviana Patricia Kozlowski; DALAROSA, Adair Angelo. Desdobramentos da política intervencionista dos organismos internacionais na educação brasileira: A repercussão da influência dos organismos internacionais na carreira docente. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 21, n. 2, p. 21-35, abr./ago., 2023. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/6876>. Acesso em 15 jul. 2023.

MAGALHÃES, Ramon Mendes da Costa; RODRIGUES, Amanda. BNCC, Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho: Projetos educacionais para o ensino médio a partir da ótica das competências. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, nº 42, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53363/32455>. Acesso em: 05 nov. 2023.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos Pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MASSON, G. A valorização dos professores e a educação básica nos Estados. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 18, 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br> Acesso em: 31 mai. 2023.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e formação docente. A nova regulação? **Educação**. Porto Alegre. v. 34, n. 1. jan-abr. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br>. Acesso em: 15 set. 2021.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Ensino superior na ótica dos organismos internacionais. **Educar em revista**. v. 35, n. 75, p. 13-30, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/66009/39096>. Acesso em: 15 set. 2021.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte. A agenda global da educação e a formação continuada de professores. **Textura - Revista de Educação e Letras**. v. 24. n. 59. jul-set. 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7116>. Acesso em: 10 set. 2021.

MAUÉS, O. C.; COSTA, M. C. S. A OCDE e a formação docente: a TALIS em questão. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 99-124, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.7255>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MELO, Lúcia de Fátima; BRAIDI, Débora Maria Pinto. A política de bônus para os profissionais da educação no estado do Acre: concepção e normatização. **Revista Teias**, v. 19, n. 54, Jul./Set. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/37804/26642>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILITÃO, Andréia Nunes; PERBONI, Fabio; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. Condições de trabalho como pressuposto para valorização profissional docente: o Documento-Referência da II CONAE em foco. **Colloquium Humanarum**, vol. 10, n. Especial, Jul-Dez, 2013, p. 865-873.2013. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 30 mai. 2023.

MORETO, Julio Antonio. Formação continuada de professores – professores excelentes: proposições do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**. v. 25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bHkbCfMzMCMsHzyhGgr5QHs/?lang=pt>

NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx. 1 ed. São Paulo: **Expressão popular**, 2011. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/introducao-aos-estudos-do-metodo-de-marx-j-p-netto.pdf>. Acesso em: 09 set. 2021.

NOVAES, Luis Carlos; SILVA, Thiago Moreira Melo. As recomendações de Organismos Internacionais na Política Educacional Paulista. **Arquivos analíticos de políticas educativas**. v. 178, n. 175. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4389>

OLIVEIRA, Maria Gabriela. **A nova política de formação continuada de professores da educação básica (2020): um discurso de progresso para o retrocesso**. Dissertação (Mestrado). Florianópolis: UFSC. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/233992>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ORLANDI, Eni. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Parem-de-preparar-para-o-trabalho-1.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2024.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 65-90, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32664>. Acesso em: 20 jan. 2023.

PEREIRA, Mary Jose Almeida. **Formação Continuada de professores no estado do Pará via Relação Público-privada: Uma análise do Projeto Trilhas do Instituto Natura em Benevides- Pará.** Tese (Doutorado). Belém: UFPA. 2022. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/TeseMARYJOSE.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2024

PEREIRA, Mary Jose; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. O neoliberalismo e a privatização da educação: formação de professores e a relação entre as parcerias público-privadas. **Revista da Faculdade de Educação da UFG.** v. 45, n. 02. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/61147>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. In: PERONI, Vera Maria V.; LIMA, Paula Valim; KADER, Carolina R. (Orgs.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação.** Rio Grande do Sul: Oikos, 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paulo Valim de. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa.** Ponta Grossa, v. 15, e 2015344, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15344/209209213400>

PIOLLI, Evaldo. A valorização docente na perspectiva do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. **Cad. CEDES** 35, Set-Dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/p6t67VdCjYSVYrHWxp6vXgL/>. Acesso em 01 de jun. 2023.

SANTOS, Vanessa Santana dos. **Atuação de aparelhos privados de hegemonia burgueses nas políticas de formação continuada docente: o Todos Pela Educação (Brasil) e o Proyecto Educar 2050 (Argentina).** Tese (Doutorado). Guarulhos: Unifesp. 2023. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle>

SÉGALA, Karen de Fátima. **A atuação do Movimento “Todos Pela Educação” na educação básica brasileira: do empresariamento ao controle ideológico.** Dissertação (Mestrado). Viçosa: UFV. 2018. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/24422>

SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; NUNES, Cláudio Pinto. Políticas públicas como instrumento de valorização docente no Brasil. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1131-1156. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.14575>. Acesso em: 01 jun. 2023.

SILVA JUNIOR; C.A.S.; ABREU, L.S.M.C. Organismos Internacionais e as políticas de formação de professores na produção acadêmica da Pós-Graduação em Educação na região Norte do Brasil. In: CAMARGO, Arlete Maria Monte; ANDRADE, Antônia Costa; CAMARGO, Leila Maria. (orgs). **A constituição do Campo Científico sobre Formação de Professores no Contexto Amazônico.** v.1. Curitiba: CRV. 2022.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da; DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, **Políticas e práticas educativas: desafios da**

aprendizagem: Champagnat, 2009. v.1. p.4554-4566. Disponível em:
http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf

SILVA, P. H. A. da; OLIVEIRA, F.A. de L.; CARDOSO, B. C. dos S.; FREITAS, A. da S.; SILVA, T. de G. da. Os silêncios no discurso: Uma análise dos fenômenos das pausas em falas espontâneas. *International Journal of Development Research*, v. 12, nº 05, pp. 55863-55865, 2022. Disponível em: <https://www.journalijdr.com/sites/default/files/issue-pdf/24548.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SILVA, Selma Gomes da. **Travessias entre a sala de aula e o consultório: Trajetórias docentes, adoecimento e narrativas de sofrimento psíquico de professores.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Fortaleza, 2017.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores: Padronizar para controlar? **Revista Práxis Educacional**. v. 17, n. 46, p. 72-8, jul-set. 2021. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8917> Acesso em: 15 fev. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação**. v. 27, n. 2, p. 88-106, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>

SHIROMA, Eneida O; MICHELS, Maria Helena; EVANGELISTA, Olinda; GARCIA, Rosalba M. Cardoso. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan K. (org.). **Formação de professores no Brasil: Leituras a contrapelo.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7632263/mod_resource/content/1/Texto%2010_%20Shiroma%20et%20al_A%20trajet%C3%B3ria%20docente%20e%20suas%20faces.pdf. Acesso em: 26 set. 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. v. 1, n. 1, p. 75-89, 2016. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450>

SOUZA, Michele Borges de. **Política de valorização dos profissionais da educação básica na rede estadual do Pará.** Dissertação (Mestrado). Belém: UFPA. 2012. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/dissertmicheleborges.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SOUZA SOBRINHO, J. P. de; LIMA, J. A.; SANTOS, M. de F. O. Trabalho docente e precarização: a (des) valorização do trabalho docente nas políticas brasileiras, através das orientações dos organismos multilaterais. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 1–24, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/11606>. Acesso em: 10 jul. 2023.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** 5ª edição. São Paulo: Polis, 1987.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Já 2022** - Contribuições para a construção de uma agenda sistêmica na educação básica brasileira. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/educacaoja2022-abril02-todospelaeducacao.pdf>.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos. **O mercado da formação continuada de professores no Brasil: A presença do empresariamento social privado**. Tese (Doutorado). Dourados: UFGD, 2019. Disponível em: <https://www.portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**APÊNDICE I - Roteiro de Entrevista para Secretária Adjunta de Políticas
Educativas⁸¹**

Nome da entrevistada:	
Formação:	Gestão:
Duração da entrevista:	
Data:	Local da entrevista:
EIXOS	PERGUNTAS
Sondagem inicial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fale sobre sua trajetória na educação e como secretária de política educacional
Valorização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fale sobre a política de valorização dos profissionais que vem sendo desenvolvida pela SEED. Questão complementar: Como buscam desenvolver a valorização dos profissionais da educação na rede estadual? ▪ Como avalia a política de valorização dos profissionais da educação especialmente no tocante as ações desenvolvidas pela SEED? Questão complementar: Quais os desafios para promover uma política de valorização que atenda às necessidades dos profissionais da educação da rede.
Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fale sobre a inserção da formação continuada para a política de valorização dos profissionais da educação. ▪ Fale sobre as parcerias realizadas com outras instituições para promoção das formações oferecidas pelo CVEDUC.
CVEDUC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fale sobre o processo de criação do CVEDUC. ▪ Como o CVEDUC atua na valorização dos profissionais da educação? Questão complementar: Que ações têm sido prioritárias na atuação do CVEDUC? ▪ Na sua visão, o CVEDUC tem cumprido com sua missão de valorizar os profissionais da educação? Comente sobre isso.

⁸¹ O objetivo é identificar as concepções e compreensões da entrevistada sobre políticas de valorização dos profissionais da educação e formação continuada, e a relação com o processo de constituição do CVEDUC. Também se buscará identificar/analisar ideologias/polifonias no discurso do sujeito.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**APÊNDICE II - Roteiro de Entrevista para Coordenadoria de Recursos Humanos
(CRH/CVEDUC)⁸²**

Nome da entrevistada: Formação: Cargo/Função: Gestão: Duração da entrevista: Data: Local da entrevista:	
EIXOS	PERGUNTAS
Sondagem inicial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fale sobre sua trajetória na educação e na gerência do NUFOC
Valorização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fale sobre a perspectiva de valorização dos profissionais da educação que o CVEDUC busca desenvolver. Questão complementar: Qual a atuação do CVEDUC na valorização dos profissionais? Que ações têm sido prioritárias na atuação do CVEDUC? ▪ Fale sobre a inserção e relação da formação continuada e para política de valorização dos profissionais da educação. Questão complementar: Quais os desafios enfrentados ao desenvolver as ações de formação continuada?
Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fale sobre as parcerias realizadas com outras instituições para promoção das formações oferecidas pelo CVEDUC. ▪ O CVEDUC realiza ações de monitoramento e avaliação das formações oferecidas? Fale um pouco sobre isso.
CVEDUC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fale sobre o processo de criação do CVEDUC. ▪ Na sua visão, o CVEDUC tem cumprido com sua missão de valorizar os profissionais da educação? Comente sobre isso.

⁸² O objetivo é identificar as concepções e compreensões da/o entrevistada/o sobre o CVEDUC, buscando-se verificar a relação que é estabelecida entre a Formação Continuada e Valorização dos profissionais da educação. Também se buscará identificar/analisar ideologias/polifonias no discurso do sujeito.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**APÊNDICE III - Roteiro de Entrevista para Gerência do Núcleo de Formação
Continuada (NUFOC/SEED)⁸³**

Nome da entrevistada:	
Formação:	
Cargo/Função:	Gestão:
Duração da entrevista:	
Data:	Local da entrevista:
EIXOS	PERGUNTAS
Sondagem inicial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fale sobre sua trajetória na educação e na gerência do NUFOC
Valorização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fale sobre a sua percepção sobre a formação continuada e sua relação com a valorização dos profissionais da educação.
Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fale sobre a atuação do NUFOC antes e depois da criação do CVEDUC. Questões complementares: Que ações são priorizadas pelo NUFOC? Como ocorre a integração do NUFOC com o CVEDUC? ▪ Fale sobre as parcerias realizadas com outras instituições para promoção das formações oferecidas pelo NUFOC. ▪ Fale sobre a Política de Formação Continuada para os Profissionais da Educação do Estado do Amapá desenvolvida pela SEED. Questão complementar: Quais os desafios enfrentados para materializar a política na rede?
CVEDUC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Na sua visão, o CVEDUC tem cumprido com sua missão de valorizar os profissionais da educação? Comente sobre isso.

⁸³ O objetivo é identificar as concepções sobre Política de Formação Continuada e compreensões da/o entrevistada/o sobre **as ações formativas desenvolvidas no CVEDUC**, buscando-se verificar a relação que é estabelecida entre a Formação Continuada e Valorização Docente. Também se buscará identificar/analisar ideologias/polifonias no discurso do sujeito.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**APÊNDICE IV - Roteiro de Entrevista para Representação Diretiva do Sindicato
(SINSEPEAP) ⁸⁴**

Nome da entrevistada:	
Formação:	
Duração da entrevista:	
Data:	Local da entrevista:
EIXOS	PERGUNTAS
Sondagem inicial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fale sobre sua trajetória na educação e na direção do SINSEPEAP
Valorização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fale sobre a valorização dos profissionais da educação que o sindicato reivindica junto a SEED e governo do estado. ▪ Quais os entraves e desafios que o sindicato tem encontrado com relação a luta pela valorização dos profissionais da educação.
Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como compreende a Formação Continuada para os profissionais da educação? ▪ Fale sobre a participação do sindicato na elaboração e implementação da Política de Formação Continuada para os Profissionais da Educação do Estado do Amapá instituída recentemente. (Portaria nº 118/2022-SEED). ▪ Como considera o estabelecimento de parcerias público-privadas na promoção e realização das formações oferecidas pelo CVEDUC? Fale sobre isso.
CVEDUC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fale sobre como percebe a atuação do CVEDUC na valorização dos profissionais da educação. <p>Questões complementares: como você avalia as ações e cursos oferecidos pelo centro? Os serviços estão relacionados com as pautas de reivindicações do sindicato?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Na sua visão, o CVEDUC tem cumprido com sua missão de valorizar os profissionais da educação? Comente sobre isso.

⁸⁴ O objetivo é identificar o significado e representação do CVEDUC para a categoria dos profissionais da educação. Verificar concepções e compreensões da/o entrevistada/o sobre Formação Continuada e Valorização dos profissionais da educação. Pretende-se verificar similaridades/contraposições ideológicas inter/intra-classes.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE V - Roteiro de Entrevista para Profissionais da educação ⁸⁵

Nome do (a) entrevistado (a):	
Formação:	Cargo/Função:
Data:	Local da entrevista:
EIXOS	PERGUNTAS
Sondagem inicial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fale sobre sua trajetória na educação
Valorização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Na sua percepção como a SEED tem valorizado seus profissionais de educação? Questões complementares: A formação continuada é um aspecto importante para a valorização dos profissionais?
Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como compreende a Formação Continuada para os profissionais da educação? Questão complementar: Fale sobre o papel da Formação Continuada no exercício da sua profissão. ▪ Fale sobre sua motivação em buscar um curso de formação continuada no CVEDUC. ▪ Na sua percepção, os cursos ofertados atendem as necessidades da realidade educacional atual ou da profissão? Fale sobre isso. Questão complementar: Como você avalia a relação do CVEDUC com as escolas da rede? ▪ Você participou de alguma forma no processo de implementação da Política de Formação Continuada para os Profissionais da Educação do Estado do Amapá instituída recentemente? Fale sobre isso.
CVEDUC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Na sua percepção, a criação do CVEDUC contribuiu para a valorização dos profissionais da educação? Comente a respeito. ▪ Fale sobre os serviços e cursos oferecidos pelo CVEDUC. Questão complementar: Como você avalia os serviços oferecidos pelo CVEDUC? ▪ Você considera que o CVEDUC cumpre com sua função em proporcionar Valorização aos servidores da educação amapaense?

⁸⁵ O objetivo é identificar o significado e representação do CVEDUC para a categoria dos profissionais da educação. Verificar concepções e compreensões da/o entrevistada/o sobre Formação Continuada e Valorização dos profissionais da educação. Pretende-se verificar similaridades/contraposições ideológicas inter/intra-classes.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE VI - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) participante,

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa sobre o Centro de Valorização da Educação (CVEDUC) como Política de Valorização dos Profissionais da educação da rede estadual amapaense, desenvolvida por Jamile Cantuária, discente do curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós – Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), sob a orientação da Professora Dra. Valéria Silva de Moraes Novais.

PARTICIPAÇÃO: A sua participação é voluntária, com plena autonomia para retirá-la a qualquer momento. Você não será penalizado (a) caso decida não participar ou desistir da mesma. Contudo, ressaltamos que ela é muito importante para a execução da pesquisa.

PROCEDIMENTOS: A participação consistirá em uma entrevista semi-estruturada com perguntas abertas e subjetivas acerca do tema. A entrevista será gravada e sua transcrição será armazenada em mídia, mas somente terão acesso à mesma a pesquisadora e sua orientadora.

RISCOS/BENEFÍCIOS: A participação na pesquisa não oferece risco imediato ao participante, porém considera-se a possibilidade de um risco subjetivo, pois algumas perguntas podem remeter a algum desconforto, constrangimento ou insegurança ao responde-la. Dentre os benefícios da pesquisa destaca-se o fato de ser inovadora ao abordar o CVEDUC e evidenciar a contribuição e/ou impactos para os servidores da educação da rede estadual amapaense. Além disso, o estudo poderá servir de base para outras pesquisas que possam ser desenvolvidas, bem como possibilitar a elaboração de propostas de políticas educacionais que abarquem tal temática.

SIGILO E PRIVACIDADE: Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade dos participantes da pesquisa. As informações e/ou dados coletados poderão ter seus resultados divulgados em eventos, revistas e/ou trabalhos científicos. A qualquer momento, durante a

investigação, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Macapá-AP, de _____ de 2023.

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Jamile Cantuária (Mestranda) - ***Contato:*** (096) 99137-1404/ *milecantuaria27@gmail.com*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE VII – OFÍCIO Nº 1326/2023- PPGED/UNIFAP

Firefox

https://sigpac.unifap.br/sigpac/protocolo/documento/documento_visualizac...



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

OFÍCIO Nº 1326 / 2023 - CCPGE (11.02.28.06.27)

Nº do Protocolo: 23125.017434/2023-32

Macapá-AP, 09 de Julho de 2023

Ao Gabinete da Excelentíssima Secretária de Educação do Amapá

Sra. Sandra Maria Martins Casimiro

ASSUNTO: Encaminha aluna do Mestrado em Educação-PPGED/UNIFAP, para pesquisa de campo.

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá - PPGED/UNIFAP, no uso de suas atribuições legais, vem através deste apresentar a mestranda pesquisadora **Jamile Cantuária de Souza**- matrícula n. 2021102249, orientanda do Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães e ao mesmo tempo solicitar autorização para realização da pesquisa intitulada: "O Centro de Valorização da Educação como Política de Valorização dos profissionais da rede estadual amapaense", que tem como objeto o Centro de Valorização da Educação (CVEDUC. Diante ao exposto, solicitamos a colaboração de Vossa Senhoria na coleta, disponibilizando informações, dados e registros sobre Centro de Valorização da Educação e respectivos serviços oferecidos.

Desde já agradecemos a colaboração e reiteramos nossos votos de estima e consideração.

Atenciosamente,

(Assinado digitalmente em 09/07/2023 10:46)
IDANILDE DE OLIVEIRA ROCHA DE LIMA
SECRETARIA
Matrícula: 1688570



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE VIII – **DESPACHO AUTORIZATIVO SAGEP/SEED**



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEED
SECRETARIA ADJUNTA DE GESTÃO DE PESSOAS - SAGEP

DESPACHO

Em 12 de julho de 2023

Documento Nº 280101.0068.1369.3525/2023
Interessado(s): CRH/SEED

Assunto: COLETA DE DADOS PARA PESQUISA DE MESTRADO

Encaminhamos o Documento de nº280101.0068.1369.3525/2023, da Fundação Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, com AUTORIZAÇÃO para pesquisa intitulada "O Centro de Valorização da Educação como Política de Valorização dos Profissionais da Rede Estadual Amapaense", de interesse de Jamile Cantuária de Souza, mestranda pesquisadora da Universidade Federal do Amapá.

Segue o presente documento para conhecimento e acolhimento da mestranda com a devida colaboração relacionada às informações e dados pertinentes à pesquisa, que tem como objeto esse CVEDUC.

SIMONE DA SILVA GUEDES DE SOUZA
Secretária Adjunta De Gestão De Pessoas. (SAGEP - SECRETARIA ADJUNTA DE
GESTÃO DE PESSOAS)
(Assinado Eletronicamente)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE IX – SÍNTESE DO MAPEAMENTO DA REVISÃO DE LITERATURA

ARTIGOS CIENTÍFICOS			
TÍTULO	CATEGORIAS	AUTOR/A	ANO
Política de valorização docente e carreira de professores da Educação Básica no estado de São Paulo	Progressão; Carreira; Plano de Carreira	Thomazini, Leandro Jacomini, Márcia Aparecida	2022
Análise das implicações das políticas educacionais de formação e valorização dos docentes da educação básica no Brasil (1996 – 2020)	Formação	Gusmão, Fábio Alexandre Ferreira	2022
A valorização profissional docente a partir de condições de trabalho no cargo público: estudo de caso Brasil e Chile	Carreira	Alarcón-Leiva, Jorge Alberto et <i>al.</i>	2022
Planos de carreira e valorização docente	Plano de Carreira; Remuneração; PCR	Santos, Isabela Macena dos et <i>al.</i>	2022
Contribuições do materialismo histórico-dialético para refletir sobre a valorização docente e hora-atividade da microrregião de Irati-PR	Trabalho; Condições de trabalho; Jornada de trabalho	Brandalize, Loriane Tribek Masson, Gisele	2022
Carreira e remuneração do magistério estadual do rio grande do Sul	Carreira; Remuneração; Promoção; Piso salarial; Salário	Trein, Laura Dexheimer; Farenzena, Nalú	2022
Jornada de trabalho docente e os desafios da valorização profissional	Carreira; Piso salarial; Jornada de trabalho; PSPN	Ribeiro, Josete Maria Cangussú	2022
Valorização da Carreira Docente e Impactos no Trabalho Pedagógico: Desempenho, Incentivos e Promoções	Carreira; Promoção; Jornada de trabalho; Remuneração	Dayane Pereira Barroso de Carvalho et <i>al.</i>	2022
“Dos órgãos governamentais não espero nada a essa altura da minha vida profissional” - um debate sobre valorização docente sob a perspectiva de professores	Formação; Carreira; Salário; Condições; Classe	Paz, Fernanda Ribeiro et <i>al.</i>	2021
Políticas públicas como instrumento de valorização docente no Brasil	Políticas públicas; PNE; Formação inicial; Formação Continuada; Carreira; Condições de trabalho; Remuneração	Silva, Daniela Oliveira Vidal da Nunes, Claudio Pinto	2021
Valorização docente em Minas Gerais (2007-2019): qual o papel do Fundeb?	FUNDEB; Remuneração	Pauliane Romano; Daniel Santos Braga	2021
Políticas de Financiamento da Educação no Brasil: impasses para a valorização docente	Financiamento; Políticas públicas; Qualificação; Formação inicial; Formação Continuada; Salário	Stockmann, Daniel	2021
Professores e qualidade de vida: reflexões sobre valorização do magistério na educação básica	Qualidade de vida; Remuneração; Condições	Groshoska, Marcia Gouveia, Andrea	2020

	de trabalho; Carreira, Plano de Carreira; Vencimento		
Desdobramentos nas políticas de valorização docente e público-privadas após a reforma do estado	Reforma; Colaboração; políticas educacionais	Moreira, Deise M. Silveira; Cardoso, Berta Leni Costa	2020
Valorização docente na carreira dos professores dos municípios de General Carneiro – Guamiranga e Mallet – PR	Formação; Vencimento; Carreira	Kusznerik, Cassiana et al.	2020
Valorização docente no município de dourados-MS: entre o normatizado e o implementado	Vencimento; Formação; Carreira	Nascimento, Taynara Tavares do; Militão, Andréia Nunes	2019
Plano de carreira enquanto estratégia de resistência para a valorização docente no território de identidade do sudoeste baiano	Plano de Cargo; Carreira, PCCR; Remuneração; Luta; Resistencia	Silva, Daniela Oliveira Vidal da Nunes, Claudio Pinto	2019
Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil	Avaliação de desempenho; Remuneração; Reconhecimento social	Zatti, Antonio Marcos Minhoto, Maria Angélica Pedra	2019
Os Sentidos Atribuídos ao Piso Salarial Nacional Como Política Pública de Valorização Docente	Piso; Magistério; Salários; Jornada de trabalho; Classe	Teixeira, Eliara Cristina N. da Silva; Nunes, Claudio Pinto	2019
A valorização docente e a Lei do Piso Salarial: um estado da arte	Piso Salarial; PSPN; FUNDEB; Condições de trabalho; Jornada de trabalho; Carreira	Teixeira, Eliara Cristina N. da Silva; Nunes, Cláudio Pinto	2019
Da constituição federal de 1988 ao plano nacional de educação 2014-2024: arduas apropriações da noção de valorização do trabalho docente	Legislação; Salário; Condições de trabalho; Plano de carreira	Rodrigues, Robson da Silva; Costa, Áurea de Carvalho	2019
Valorização do professor: prioridade política, tensão ou incerteza?	Remuneração; Condições de trabalho; Formação inicial	Ens, Romilda Teodora Ribas et al.	2019
Remuneração Docente na Educação Básica da Cidade de São Paulo	Remuneração; Jornada de trabalho; PSPN; PNE	Jacomini, Márcia Aparecida et al.	2019
Remuneração média como indicador da valorização docente no mercado de trabalho	Remuneração; Formação.	Alves, Thiago; Sonobe, Aline	2018
Professores eficientes: como garantir melhores resultados com a política do banco mundial de controle docente	Banco mundial; Resultados; Discursos; Desprestígio; Reformas	Dantas, Eriane de Araújo; Jesus, Wellington Ferreira de	2018
O financiamento e a política de valorização docente no “temeroso” cenário político brasileiro	Financiamento; Direito; Recursos públicos; PNE; PSPN	Carvalho, Fabrício Aarão Freire; Silva, Otoniel de Souza da	2018
Requisitos essenciais para a atratividade e permanência na carreira docente	Plano de Carreira; Condições de trabalho	Masson, Gisele	2017
As contradições da busca pela valorização do magistério público: uma contextualização da Resolução CNE/CP nº. 02/2015	Precarização	Argollo, Juliana Silva, Amanda Moreira	2017
Políticas educacionais: a formação de professores e a valorização profissional em foco	Formação inicial; Formação Continuada; Condições de trabalho; Carreira	Jane do Carmo Machado et al.	2017
A jornada de trabalho no distrito federal como elemento condicionante para valorização do trabalho docente	Jornada de trabalho	Medeiros, Danyela Martins; Cruz, Shirleide P. da Silva	2017
Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional	Condições de trabalho; Carreira; Salário; Formação Continuada; Jornada de trabalho	Jacomini, Márcia Penna, Marieta	2016

A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica	Formação inicial e continuada; Carreira; Condições de trabalho, Remuneração	Cericato, Itale	2016
Valorização Profissional e Condições de Trabalho Docente no Plano Nacional de Educação 2014-2024	Condições de trabalho; PNE	Roggero, Rosemary	2016
valorização do magistério da educação básica: entre o legal e o real	Formação; Profissionalização; Luta; Legislação	Pereira, Sueli M. Oliveira; Valeska, Maria Fortes	2016
O plano nacional de educação e a valorização docente: confluência do debate nacional	Qualidade da educação, Formação docente	Weber, Silke	2015
Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho	Trabalho; PNE; Formação; Condições de trabalho	Hypolito, Álvaro	2015
A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no plano nacional de educação?	Resultados, IDEB, avaliação, Progressão, carreira; bonificação	Augusto, Maria Helena	2015
Políticas educacionais atuais: valorização ou precarização do trabalho docente	Condições de trabalho Precarização	Carvalho, Elma Júlia G. de; Wonsik, Ester Cristiane	2015
Um olhar sobre a evolução da legislação acerca da valorização docente no Brasil	Legislação; Remuneração; Condições de trabalho; Luta	Sonobe, Aline Kazuko; Pinto, José M. de Rezende	2015
A valorização docente na perspectiva do plano nacional de educação -2014-2024	PNE; Formação, Carreira; Condições de trabalho; Salário	Pioli, Evaldo	2015
Políticas de formação e valorização docente: uma análise do plano de desenvolvimento da educação e das metas do novo plano nacional de educação	Formação; PNE; Jornada de trabalho; Políticas; formação humana	Sobzinski, Janaína Silvana et al.	2015
Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões	Desempenho; Qualificação profissional;	André, Marli	2014
Valorização do magistério e plano de carreira: análise comparativa das carreiras da Rede Estadual de Ensino do Pará e da Rede Municipal de Ensino de Belém	Carreira; Remuneração; Jornada de trabalho; Progressão	Gutierrez, Dalva V. Guimarães et al.	2014
Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco	Atratividade; Carreira; Política	Duarte, Alexandre et. al	2014
Valorização do magistério e remuneração dos (as) professores(as) da educação básica em Mato Grosso	Remuneração; Carreira; Financiamento; Salário; Jornada de trabalho; Piso salarial	Ribeiro, Josete Maria Cangussú et al.	2014
Valorização do magistério público: diferenciação dos planos de carreira das redes de ensino municipal da Florianópolis e estadual de Santa Catarina	Plano de carreira	Bassi, Marcos Edgar; Debovi, Andreia Kirsch	2014
Uma análise de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério da educação básica pública no Brasil	Plano de Cargos; Carreira; Remuneração; Vencimento; Salário	Gurgel, Rogério Fernandes; Sousa Junior, Luiz de	2013
Estatutos e planos de carreira do magistério público da rede estadual do Piauí: rumo à valorização docente no estado?	Carreira; Remuneração; Salário; Luta	Castro, Francislene Santos; Castro, Sylvania Uchôa de	2013
Condições de trabalho como pressuposto para valorização profissional docente: o documento-referência da II CONAE em foco	Condições de trabalho	Militão, Andréia Nunes Perboni et. al.	2013

Vencimento inicial, média de vencimentos e carreira dos profissionais do magistério no estado do Paraná durante o Fundeb (2007-2012)	Financiamento; FUNDEB; Vencimento; Carreira; PSPN	Godoy, Marina de	2013
As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização?	Formação inicial; Formação Continuada; Remuneração	Oliveira, Dalila Andrade	2013
Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica	Plano de Carreira; Qualidade da educação, Plano de carreira	Gatti, Bernaderte	2012
Carreira, salário e condições de trabalho docente: os efeitos do Fundeb na política de valorização dos professores em dois municípios paraenses.	Salário; FUNDEB	Silva, Eldra Carvalho da	2012
Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB	Trabalho; Formação docente; Formação de professores; Financiamento; Trabalho	Maués, Olgaíses Cabral; Camargo, Arlete Maria M.	2012
Plano de cargos, carreira e remuneração em Boa Vista (RR): análise da valorização do trabalho docente	Plano de Cargos; Carreira; Remuneração; Financiamento; Jornada de trabalho	Minhoto, Maria Angélica Pedra	2012
Trabalho docente e valorização do magistério na rede municipal de São Paulo	Jornada de trabalho; Carreira; Remuneração Plano de carreira; Progressão	Arelaro, Lisete Regina Gomes et al.	2012
A história de valorização docente da educação básica em Mato Grosso do Sul (1979 – 1996)	Carreira; Remuneração	Rodríguez, Margarita Victoria; Simões, Caroline Hardoim	2011
Valorização do Magistério ou Darwinismo Profissional?	Remuneração; Desempenho	Minhoto, Maria Angélica Pedra et al.	2011
Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação	Formação; CONAE; PNE	Scheibe, Leda	2010
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO			
TÍTULO	CATEGORIAS	AUTOR/A	ANO
Análise dos movimentos de sentidos sobre valorização/desvalorização do trabalho dos (as) professores (as): quais pontes se têm atravessado	Política educacional; desvalorização	Braido, Luiza da Silva	2021
Políticas de financiamento e de valorização dos profissionais da educação: Uma análise do Plano de carreira do magistério do município de Paula Freitas – PR	Financiamento; Plano de Carreira	Lucyk, Viviana Patricia Kozlowski	2019
Jornada de trabalho docente: Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) na rede estadual de ensino de São Paulo	Condições de trabalho docente; Jornada de trabalho	Grund, Zelina Cardoso	2019
A valorização docente no contexto do planejamento educacional: Um estudo sobre o caso do estado de Mato Grosso do Sul	Trabalho; PNE; Vencimento.	Miura, Beatriz Hiromi	2019
Entre o formulado nos planos e a visão dos docentes: formação, profissão e valorização docente na rede pública municipal de educação em bela vista de goiás.	Formação, Formação continuada; Desenvolvimento profissional, Condições de trabalho	Guimarães Neto, Altamiro Gomes	2018
As políticas de formação continuada do professor do ensino médio no Tocantins e seus desdobramentos na valorização docente	Formação continuada Políticas públicas; Plano de Cargos, Carreiras; Remuneração; PCCR	Castro, Eliane Pereira dos Santos	2017

Política de valorização dos profissionais da educação: dimensões do financiamento da educação básica no município de Céu Azul no Paraná (2009-2016)	Financiamento; Reforma	Luhm, Daiana Cristina	2017
Retenção e valorização dos professores da educação profissional: contribuições para uma política pública no estado do Piauí	Benefícios salariais; Plano de carreira; Carreira. Condições de trabalho; Salários	Sousa, Silvia Regina Ramos de	2016
O sistema de bônus/prêmio na reforma pacto pela educação (SEDUC/Goiás 2011-2014)	Bônus; Incentivo financeiro	Moura, Priscila De Oliveira	2016
Trabalho docente e valorização do profissional da educação básica: o que diz a legislação (1996-2013)	Trabalho; política educacional. Legislação	Garcia, Ana Flavia G.	2015
Valorização dos professores: Análises dos Planos de carreira de municípios do Paraná	Plano de carreira, Piso salarial	Sobzinski, Janaina Silvana	2015
Política de remuneração e carreira dos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina (2011-2014): a parcialidade na implementação do Piso nacional e a (des) valorização docente	Salário, Carreira, Política salarial	Souza, Jessica Ignácio de	2014
As políticas de valorização docente no estado de Minas Gerais	Formação; Carreira; Salário; Formação inicial; Vencimento	Cirilo, Pauliane Romano	2012
Políticas de formação continuada de professores: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG	Formação continuada	Magalhães, Fabiana Gomes de	2012
A CONAE 2010 e os apontamentos para a política de valorização docente	CONAE/2010; PNE 2011-2020.	Souza, Maria Verônica de	2012
Política de valorização dos profissionais da educação básica na rede estadual de ensino do Pará	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração; Luta	Souza, Michele Borges de	2012
Valorização da carreira docente: um estudo sobre a contribuição das políticas para a profissionalização do magistério público da educação básica na Bahia (1997-2006)	Profissionalização; Políticas; Precarização do trabalho.	Almeida, Cristiane da Conceição Gomes de	2010
TESE DE DOUTORADO			
Políticas de valorização docente na educação básica pública: relações entre desigualdade de financiamento e as políticas de valorização na rede pública estadual do Paraná e em oito redes públicas municipais da região dos Campos Gerais/PR	Financiamento	Camargo, Bruna Caroline	2020
A jornada de trabalho dos professores da escola pública em contexto de políticas de valorização docente e qualidade da educação	Jornada de trabalho; política educacional	Ribeiro, Josete Maria Cangussú	2014