



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**ALESSANDRA FUCOLO BAPTISTA VELLOSO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO  
SOBRE A POLÍTICA DE LIBERAÇÃO PARA CURSAR PÓS-  
GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* POR PARTE DA PREFEITURA  
MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS**

**Florianópolis  
2018**





**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

Alessandra Fucolo Baptista Velloso

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO  
SOBRE A POLÍTICA DE LIBERAÇÃO PARA CURSAR PÓS-  
GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* POR PARTE DA PREFEITURA  
MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para o título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Lucídio Bianchetti

Coorientador: Prof. Dr. Adriano de Oliveira

**Florianópolis  
2018**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Velloso, Alessandra Fucolo Baptista

Formação continuada de professores: um estudo sobre a política de formação continuada para cursar pós-graduação *stricto sensu* por parte da prefeitura municipal de Florianópolis/ Alessandra Fucolo Baptista Velloso; orientadores Prof. Dr. Lucídio Bianchetti e Dr. Adriano de Oliveira – Florianópolis, UFSC, 2018.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Pós-Graduação em Educação

Inclui referências

**Prefeitura Municipal de Florianópolis; Formação Continuada; Pós-Graduação *stricto sensu* e Educação Básica; Políticas Educacionais.**

Bianchetti, Lucídio. II. Universidade Federal de Santa Catarina

Alessandra Fucolo Baptista Velloso

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO  
SOBRE A POLÍTICA DE LIBERAÇÃO PARA CURSAR PÓS-  
GRADUAÇÃO STRICTO SENSU POR PARTE DA  
PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Linha de pesquisa Trabalho, Educação e Política, Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Soraya Franzoni Conde  
Coordenadora do PPGE

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Lucídio Bianchetti, Dr.  
Orientador  
EED/CED/UFSC

---

Prof<sup>º</sup>. Adriano de Oliveira, Dr.  
Coorientador  
SME/Florianópolis/SC

---

Prof. Juares da Silva Thisen, Dr.  
Examinador  
EED/CED/UFSC

---

Prof<sup>ª</sup> Francini Scheid Martins  
Examinadora  
Escola de Governo CEBM/Florianópolis/SC

---

Prof<sup>º</sup> Gildo Volpato, Dr.  
Suplente  
UNESC/SC



**Este trabalho é dedicado ao meu parceiro de vida e de sonhos  
Bruno Velloso.**





## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor Dr. Lucídio Bianchetti, pelas horas de orientação dedicadas à realização desta dissertação. Agradeço pela consideração, orientação, incentivo e por saber compreender os desvios de meus caminhos, obrigada pela confiança em mim depositada. Foi uma honra e um privilégio ser sua orientanda...

Ao professor Dr. Adriano de Oliveira pela participação como banca no exame de qualificação e por aceitar a coorientação desta pesquisa, agradeço pelo seu incentivo, pela sua disponibilidade e igualmente pelo seu apoio na elaboração deste trabalho. Aos professores Dr. Gildo Volpato e Dr. Juares da Silva Thisen, pelas riquíssimas contribuições no exame de qualificação da dissertação e pelo aceite para integrar a banca de defesa.

Especialmente à querida amiga professora Dra. Francini Scheid Martins, para quem não há agradecimentos que cheguem. Por me motivar e incentivar a dar prosseguimento aos meus estudos e por torcer muito pela minha aprovação no curso de mestrado. Serei eternamente grata pelo seu carinho, amizade e todo apoio nessa caminhada. Obrigada por não poupar esforços em me incentivar a chegar até aqui.

Ao meu companheiro, Bruno Panerai Velloso, que sempre me apoiou e dividiu comigo as angústias da produção deste trabalho, agradeço a compreensão e o profundo apoio, me estimulando nos momentos mais difíceis. Sem o seu carinho, companheirismo e incentivo esse percurso, certamente, não seria possível. Obrigada por sempre desejar o melhor para mim. Aos nossos “filhos” peludos: Ling e Mei, que mesmo ao serem privados em muitos momentos da minha atenção, estiveram sempre ao meu lado e são o meu maior suporte emocional, obrigada pelo amor incondicional.

À minha mãe, Sonia Regina Fucolo, pelo eterno apoio e por me incentivar, continuamente, a ir em busca dos meus sonhos. Igualmente sou grata à minha sogra Elizabeth Bernardes Panerai que muitas vezes me ajudou e me orientou, compartilhando comigo importantes conhecimentos, estando sempre pronta para me ajudar.

À amiga-irmã Rosa Helena Gaio, por ser tão presente na minha vida. Como amiga é o que todos desejamos, está sempre ao nosso lado sem precisarmos pedir o que quer que seja. Como colega e parceira de trabalho, obrigada pelos ensinamentos, pelo companheirismo e principalmente, pela amizade que resistiu bravamente aos turbilhões de emoções desse período...

A todos amigos e amigas, que me apoiaram e torceram por mim.

Aos colegas do grupo de pesquisa Trabalho e Conhecimento na Educação Superior (TRACES), obrigada pela convivência agradável vivida em nossos encontros.

Aos profissionais da Prefeitura Municipal de Florianópolis, integrantes da Gerência de Formação Permanente, que contribuíram diretamente para a realização da pesquisa, especialmente à professora Ana Elisa de Moura Miotto.

Aos meus chefes e colegas do CEBM que permitiram que por muitas vezes me ausentasse das minhas atividades laborais a fim de concluir este trabalho.

E, por fim, à minha família, sogro, Sônia, cunhados, cunhadas, sobrinha, tios, tias, primos, primas e minhas avós, obrigada pelas palavras de carinho. Sou eternamente grata por tudo que sou, vocês são parte desta conquista.

## RESUMO

A temática desta pesquisa surgiu do interesse em apreender a política de liberação dos professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) para cursarem Pós-graduação (PG) *stricto sensu*. Por meio dela, analisamos o contexto histórico e as influências dos âmbitos mundial e local (macro e micro) para o processo de construção da política de Licença para Aperfeiçoamento de professores por parte da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF). Objetivamos compreender as razões de incentivo da RMEF à ampliação e o aprofundamento da capacitação dos professores da Educação Básica (EB), em nível de PG, por meio dessa política de Licença para Aperfeiçoamento. Para a execução da pesquisa, optamos por adotar diferentes abordagens de investigação envolvendo uma pesquisa exploratória de caráter bibliográfico, delimitada pela análise documental dos ordenamentos da política de liberação de professores da EB da RMEF, buscando uma aproximação teórico-metodológica com o materialismo histórico-dialético. Iniciamos pela análise dos documentos oficiais visando encontrar evidências que conectam as políticas mundiais e local para a formação pós-graduada para a EB. Nesta perspectiva, utilizamos como referenciais teórico-metodológicos o ciclo de políticas de Stephen Ball (2011) para análise das políticas educacionais, que em uma perspectiva crítica objetiva revelar as intencionalidades e contradições no movimento de concepção, implementação e avaliação das políticas. Ao investigar os textos oficiais da formulação de políticas para a PG *stricto sensu* no Brasil, desde sua criação até os anos atuais, observamos uma ênfase na capacitação de docentes para o ensino superior. A partir da década de 1990 a influência dos organismos internacionais vem gerando uma agenda global nas políticas para a educação que convergem para a formação de professores da EB. A *Conferência Mundial de Educação para Todos*, também conhecida como Declaração de Jomtien, foi um marco na educação mundial, apresentando para as gerações presentes e futuras propostas voltadas para a EB. Em continuidade o relatório coordenado por Jacques Delors, denominado “*Educação: um tesouro a descobrir*” aponta como principal consequência do predomínio da sociedade do conhecimento, a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida. Nesse contexto pesquisamos a criação da *Nova CAPES* e a formação de professores em nível da PG *stricto sensu* para a EB e por fim apresentamos e analisamos, sob a perspectivas do ciclo de políticas, os dados e relatórios das liberações dos professores da RMEF para cursar a PG *stricto sensu*.

**Palavras-chave: Prefeitura Municipal de Florianópolis. Formação Continuada. Pós-Graduação *stricto sensu* e Educação Básica. Políticas Educacionais.**

## ABSTRACT

The theme of this research arose from the interest in apprehending the post graduate teachers licence policy of the Municipal Teaching Network of Florianópolis. Through it we intend to analyze the historical context and the influences of the global and local scopes (macro and micro) for the construction process of the License policy for Improvement of teachers by the Municipality of Florianópolis. We aim to understand Municipal Teaching Network of Florianópolis incentive reasons for the expansion and deepening of the qualification of Basic Education teachers at postgraduate level through this License for Improvement policy. For the fulfillment of the research, we chose to adopt various research approaches involving a bibliographic exploratory research, delimited by documentary analysis of the policies for teacher liberation policies at Florianópolis Municipality, seeking a theoretical-methodological approach with historical-dialectical materialism. We began by analyzing official documents to find evidence linking global and local policies to postgraduate training for basic education. In this perspective, we use as theoretical-methodological framework the policy cycle of Stephen Ball (2011) for the educational policies analysis, which in a critical perspective aims to reveal the intentionalities and contradictions in the policy design, implementation and evaluation. When analyzing the official policy definition documents for the *stricto sensu* post-graduation in Brazil, from its creation to the present years, we observed an emphasis on the qualification of teachers for higher education. Since the 1990s, the influence of international organizations has generated a global agenda in education policies that converge towards the basic education teachers training. The Education for All World Conference, also known as the Jomtien Declaration, was a milestone in global education, introducing to present and future generations proposals for basic education. In addition, the report coordinated by Jacques Delors, entitled "Learning: the treasure within", signalize the lifelong learning need as the main consequence of the knowledge society predominance. In this context, we analyze the creation of the New Coordination for Higher Level Personnel Improvement and the training of basic education teachers at the *stricto sensu* post-graduation level and finally we present and analyze under the perspective of the policy cycle the data and reports releases by Florianópolis Municipality about teachers from Municipal Teaching Network studying in post-graduation courses.

**Keywords: Municipality of Florianópolis. Continuing Education. Post-graduation *stricto sensu* and Basic Education. Educational Policies.**

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Valores de IDEB de alguns municípios (capitais) de todas as regiões e estados.....	35
Figura 02 – Quadro das Produções acadêmicas selecionadas .....	48
Figura 03 – Linha do tempo dos PNPGS .....	111
Figura 04 – Ciclo de Políticas no âmbito da PMF.....	118
Figura 05 – Quantidade de afastamentos por semestre .....	126
Figura 06 – Programas de Pós-graduação (PG).....	128
Figura 07 – Instituição do curso de mestrado/doutorado .....	130
Figura 08 – Área de ocupação profissional .....	132





## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Número de estudos selecionadas por descritores no período de 2004 à 2017 .....	46
Quadro 02 – Produções selecionadas por banco de dados no período de 2004 à 2017 .....	49
Quadro 03 – Principais alterações que influenciaram nas políticas educacionais da PMF .....	60
Quadro 04 – Percurso da CAPES DE 1951 - 2007 .....	98
Quadro 05 – Propostas relacionadas à EB.....	103
Quadro 06 – Alteração na Finalidade da CAPES .....	105
Quadro 07 – Alterações no Marco Legal sobre Licença para Aperfeiçoamento .....	114
Quadro 08 – Estatísticas gerais sobre os dados da PMF .....	123
Quadro 09 – Profissionais em Licença para Aperfeiçoamento (2010-2018) .....	124
Quadro 10 – Profissionais com licença para Mestrado .....	125
Quadro 11 – profissionais com licença para Doutorado.....	126



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento  
CAPES - Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe  
CES - Câmara de Ensino Superior  
COMCAP - Companhia de Melhoramentos da Capital  
CTC-EB - Conselho Técnico-científico da Educação Básica  
DEB - Diretoria de Educação Básica Presencial  
DJ - Declaração de Jomtien  
EB - Educação Básica  
ES - Educação Superior  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica  
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal  
IES - Instituições de Ensino Superior  
IFDM – Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal  
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OI - Organismos Internacionais  
PIB - Produto Interno Bruto  
PG - Pós-graduação  
PMF - Prefeitura Municipal de Florianópolis  
PNPG - Plano Nacional da Pós-graduação  
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PP - Partido Progressista  
RMEF - Rede Municipal de Ensino de Florianópolis  
SINTRASEM - Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis  
SMEF - Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis  
TD – Tecnologias Digitais  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>23</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E RETOMADA DO PROJETO.....	27
1.2 RETOMADA DO PROJETO: ENTRE O PROMETIDO E O EXECUTADO .....	29
1.3 OBJETIVO GERAL.....	31
1.3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	31
1.4 LÓCUS DA PESQUISA .....	32
1.5 O PORQUÊ DA ESCOLHA – A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL COMO CAMPO DE PESQUISA.....	37
1.6 LIBERAÇÃO DOS PROFESSORES DA RMEF PARA CURSAREM A PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> .....	39
1.7 CAMINHO METODOLÓGICO: O PERCURSO REALIZADO... 42	
1.7. ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DOS DADOS. 44	
1.8 AS CONTRIBUIÇÕES DO CICLO DE POLÍTICAS PARA A ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO CAMPO EDUCACIONAL .....	54
<b>2 EDUCAÇÃO PARA TODOS COMO UMA DIRETRIZ INTERNACIONAL</b> .....	<b>67</b>
2.1 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS (OI) E A EDUCAÇÃO PARA TODOS .....	68
2.2 DECLARAÇÃO DE JOMTIEN (DJ) .....	72
2.3 Educação para o século XXI – “Educação: um tesouro a descobrir” .....	80
<b>3 PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> NO BRASIL</b> .....	<b>83</b>
3.1 CRIAÇÃO DOS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO: DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES À FORMAÇÃO DE PESQUISADORES.....	89
3.2 MUDANÇA PARADIGMÁTICA .....	95
<b>4 A CRIAÇÃO DA NOVA CAPES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL DA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	<b>101</b>
<b>5 A POLÍTICA <i>STRICTO SENSU</i> DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (RMEF)</b> .....	<b>113</b>
5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL .....	122
<b>6. CONCLUSÃO</b> .....	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>141</b>
<b>ANEXO I</b> .....	<b>153</b>
<b>ANEXO II</b> .....	<b>159</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Por meio desta pesquisa, apresentamos o processo e os resultados de uma proposta de estudo de caso onde buscamos analisar a política de liberação dos professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) para cursarem Pós-graduação (PG) *stricto sensu*. Desenvolvemos a pesquisa a partir de uma discussão cujo objetivo foi investigar as políticas públicas que fomentam ou incentivam os professores da Educação Básica (EB) da RMEF à formação continuada por meio do acesso a Programas de PG *stricto sensu*. Optamos por fazer um recorte investigando a Licença para Aperfeiçoamento da RMEF, no período entre 2009 e 2017, tendo em vista que a Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) não possuía uma política de publicização de documentos anteriores a este período de forma sistemática. De outra parte, os dados mais recentes disponibilizados são de 2017.

Nesse sentido, buscamos compreender a política, para além das ações do Estado, incorporando a atuação de sujeitos e grupos sociais a partir de diferentes contextos de produção de políticas.

Em um primeiro momento, buscamos compreender em uma perspectiva mais ampla a relação entre a PG e a EB em âmbito global, buscando situar e contextualizar historicamente nosso objeto de investigação. Para Oliveira (2011), as políticas educativas que foram e estão sendo atualmente implementadas são resultados de movimentos sociais e políticos que redefinem a estrutura das relações humanas e das funções da escola. As questões sociais devem, assim, ser contextualizadas permitindo compreender como as sociedades se organizam e as repercussões das mudanças ao longo da história.

A PG brasileira foi instituída formalmente em 1951, quando da criação da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Contudo, foi somente em meados da década de 1960, mais precisamente a partir da promulgação do Parecer do Conselho Federal de Educação n. 977 de 1965 (Parecer CFE 977/65) – também conhecido como Parecer Sucupira - que ela passa a ter uma normatização, a qual permanece até hoje. Segundo Cury (2005), este Parecer pode ser considerado o “ato inaugural” da PG *stricto sensu* no Brasil, em vigor até os dias atuais.

É importante salientar que foi no contexto da ditadura militar que a PG foi concebida e implementada, da forma como se desenvolve atualmente, como uma estratégia que, juntamente com os Planos de Desenvolvimento, contribuiria para o alcance das metas que visavam a construção de um “Brasil grande”. Se em termos gerais visava-se contar

com as contribuições da CAPES para o desenvolvimento do país, em termos específicos, foi atribuída a ela o importante papel de incrementar, acompanhar e fomentar a formação de especialistas, mestres e doutores para contribuir com o avanço da produção do conhecimento no campo educacional.

Como veremos adiante, até meados de 1990, à CAPES foi atribuída a responsabilidade pela formação de professores, especialmente das universidades públicas, visando 'erradicar' - daí a denominação de 'Campanha' - os professores sem formação pós-graduada que trabalhavam nas Instituições de Ensino Superior (IES), como dito acima, especialmente as públicas. A partir daí há uma mudança que pode ser considerada paradigmática, passando-se da ênfase na formação de professores para a de pesquisadores. Uma segunda importante mudança na forma de organização, funcionamento e fomento da CAPES vai ocorrer em 2007, quando foi criada a Nova CAPES, com o objetivo de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professor para a EB. De acordo com Kuenzer e Moraes (2005), essas mudanças foram avaliadas como transformações que interferiram fortemente na dinâmica da PG, a ponto de poder-se afirmar que o Sistema CAPES de avaliação e fomento, provocou uma verdadeira mudança paradigmática na PG brasileira

Aqui torna-se importante levantar um questionamento<sup>11</sup>: se à CAPES foi atribuída a responsabilidade de formar pesquisadores, como se situa neste contexto a política de formação inicial e continuada de professores da EB em nível *stricto sensu*? E, secundariamente, mas não menos importante, se os professores da RMEF vieram sendo liberados para cursarem a PG em nível *stricto sensu*, como se dá o seu retorno à EB, onde sua atuação é direcionada a ser empreendida como professores? Há a formação para a pesquisa, mas a atuação é no magistério em sala de aula? Esta questão aparece no processo de formação pós-graduada dos professores? Estas questões estão presentes na formação propiciada pela universidade e no gerenciamento da educação, por parte da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF). É neste contexto que a política de liberação dos professores da RMEF torna-se importante objeto de pesquisa a ser analisada sob a ótica do ciclo de políticas (BALL, 2011).

---

<sup>11</sup> Muitos desses questionamentos são importantes na análise da formação pós-graduada para a atuação na educação básica. Nem todos, no entanto, foram aprofundados nesta pesquisa. Aparecem aqui como possibilidades a serem exploradas em estudos futuros.



Além disso, apresentamos nessa dissertação, um mapeamento dos documentos ligados à legislação brasileira e à Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) acerca das políticas educacionais que promovem a aproximação da Educação Superior, mais especificamente a PG *stricto sensu* com a Educação Básica.

Neste contexto, com base em documentos, buscamos evidenciar quais são as relações entre as políticas de incentivo à PG no âmbito global e local. Para isso, utilizamos os dados disponíveis no site da PMF, como por exemplo, os relatórios de atividades de Gestão colocados à disposição pela SMEF. Nos relatórios de Gestão podemos observar que a RMEF vem ampliando a concessão de licença para formação ao servidor estável<sup>2</sup> - licença remunerada ressalte-se - para frequentar cursos de PG em nível de Mestrado ou Doutorado, nas áreas afins ao cargo exercido pelo servidor e de interesse da RMEF.

No tocante à estrutura do trabalho, na introdução, apresentamos uma breve contextualização da formação continuada de professores em nosso país, especialmente a partir da década de 1990. Este foi um período marcado pelas reformas educacionais notadamente no âmbito da PG e por uma perspectiva de indução da aproximação desse nível de ensino com a EB. Em seguida, apresentamos os objetivos da pesquisa e a forma como foram organizados, analisados e construídos os dados da investigação. Ainda neste capítulo retomamos o projeto de qualificação e esclarecemos as mudanças entre o proposto e o executado. Logo em seguida, situamos o lócus da pesquisa: o município de Florianópolis. A partir de um resgate histórico, apresentamos ainda a política de liberação dos professores da RMEF para cursarem PG *stricto sensu*.

Para finalizar esse capítulo, explicitamos a escolha teórico-metodológica que permitiu caminhar na construção desta dissertação, apresentando as contribuições do ciclo de políticas de Stephen Ball (2011) para a análise de políticas públicas no campo educacional. Dessa forma, investigamos as políticas de formação de professores da PMF, licenciados, a partir da abordagem do ciclo de políticas, o que nos fez

---

<sup>2</sup> O servidor público, concursado e nomeado para cargo efetivo será considerado estável após três anos de efetivo exercício cumprido em estágio probatório, posteriormente a partir disto somente perderá o cargo em virtude de sentença judicial transitada em julgado mediante processo administrativo em que lhe seja assegurada ampla defesa. (BRASIL, 1988).

perceber a emergência e a configuração dessas políticas e as relações de poder com as quais estão associadas.

No Capítulo 2 – “Educação para todos como uma diretriz internacional”, apresentamos duas das principais conferências e declarações internacionais que trazem elementos para compreensão dos determinantes da constituição da política de formação continuada da PMF. A década de 1990 foi marcada pela presença dos organismos internacionais (OI), atuando em termos organizacionais e pedagógicos, com seus diagnósticos e prognósticos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e ampla produção documental.

Desse modo, neste capítulo apresentamos a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, também conhecida como *Declaração de Jomtien*, que inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, financiada pelas agências Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). A *Conferência de Jomtien* indicou uma “visão para o decênio de 1990” que prescreve que a EB seja prioridade para os países fora do polo dinâmico do capital e em um mundo em transformação. Além disso, analisamos o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, “*Educação: um tesouro a descobrir*”, conhecido como Relatório Delors<sup>3</sup>, que reitera a prioridade da EB e que resultou nas mudanças das políticas educacionais nacionais, incluindo aquelas referentes à formação dos professores.

O Capítulo 3 – “Pós-graduação *Stricto Sensu* No Brasil”, é iniciado com um panorama histórico das políticas de formação de professores e pesquisadores no Brasil. Para isso, abordamos a criação da CAPES e as mudanças histórica nas políticas de formação de professores e sua passagem à de pesquisadores para a Educação Superior (ES). Além disso, ressaltamos que com a criação da Nova CAPES, em 2007, há uma participação orgânica deste órgão de fomento e formação de pesquisadores, na formação de professores para atuar na EB e na indução da aproximação entre a ES e a EB. Para análise desse processo de

---

<sup>3</sup> Jacques Delors é o autor e organizador do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado: *Educação: Um Tesouro a descobrir* (1999), em que se exploram os Quatro Pilares da Educação. Delors é um político francês e foi presidente da Comissão Europeia entre 1985 e 1995.

mudanças na CAPES estudamos os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs), instituídos, elaborados e veiculados a partir dos anos de 1970.

No Capítulo 4, com “A criação da *Nova CAPES* e a formação de professores em nível da pós-graduação *stricto sensu* para a educação básica”, apresentamos e analisamos as leis, decretos, pareceres, buscando apontar as intencionalidades e prescrições para a formação de professores para a EB.

No último capítulo, “A política de PG *stricto sensu* da RMEF”, apresentamos e analisamos os dados e relatórios das liberações dos professores para cursar a PG *stricto sensu*. Dessa forma, neste capítulo, buscamos compreender as razões para a política da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) de incentivo e liberação para a formação de professores na PG *stricto sensu* para a RMEF. Além disso, apontamos a importância do movimento de classe dos professores e funcionários, por meio do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal (SINTRASEM) para a afirmação desta política e analisamos as possibilidades e limites da pesquisa na EB.

Nas Considerações Finais, retomamos as questões norteadoras da investigação e os objetivos da pesquisa, para apontarmos as principais reflexões teórico-metodológicas possibilitadas pela pesquisa e escrita dessa dissertação.

## 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E RETOMADA DO PROJETO

Ao longo da história da educação brasileira, nota-se um crescente debate acerca de políticas públicas voltadas à Educação Básica. A formação de professores é um dos aspectos centrais, que protagoniza boa parte da agenda das políticas educacionais contemporâneas, sendo um dos pontos críticos do sistema educacional do país. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) ao longo dos anos, no Brasil, a educação vem sendo usada como forma de melhoria dos problemas da sociedade e, em algum momento, como procedimento de formar força de trabalho qualificada, na busca de atender a demanda do mercado ou a ela sendo atribuído o propósito de ser a salvadora da pátria.

Existem muitos fatores que levam a questionamentos quanto à qualidade do atual sistema de ensino e um deles é a formação de professores. Profissionais com deficiências em seu processo educacional apresentam maiores dificuldades num contexto tão dinâmico que requer dos sujeitos uma série de reflexões teórico-metodológicas face à

mundialização/globalização em voga e com demandas cada vez mais complexas.

A formação continuada tem sido colocada, pelos ideólogos do sistema vigente, como uma das alternativas para educar para a cidadania e para uma ambiência de trabalho com predomínio do uso das tecnologias digitais (TD), garantindo formação adequada e de qualidade a todos. As políticas educacionais por meio das quais se incentiva esse tipo de formação apontam para o fortalecimento da escola como espaço de formação, tendo como princípio a afirmação da identidade profissional e pessoal dos educadores, perpassado pelo discurso do desenvolvimento de habilidades e competências do ofício de ensinar. Segundo Delors (1999), a necessidade de formar um indivíduo flexível e multifacetado, com o objetivo de corresponder às exigências do mercado, tem a possibilidade de transformar significativamente todo o processo educativo, tornando obsoleta a noção de qualificação profissional em troca da grande importância dada à competência pessoal/profissional.

Especialmente a partir da década de 1990, observamos novos direcionamentos e rupturas que podem ser percebidas em torno da formação de professores. As políticas de formação continuada ocupam uma posição privilegiada nessa nova discursividade, uma vez que marcam uma dimensão importante na reconfiguração do trabalho docente que, por meio das reformas educacionais busca-se implementar.

Observamos, portanto, que diferentes políticas foram criadas, em diferentes momentos, visando a estruturação do processo educativo voltado para a EB e à formação de professores. Como veremos, diante do movimento de escolha, sistematização, análise e problematização dos materiais de pesquisa, nos apropriamos dos conceitos de discurso do ciclo de políticas de Stephen Ball (2005) como ferramenta teórico-metodológica principal da pesquisa.

Os novos direcionamentos para as novas políticas educacionais demonstraram serem importantes meios para o desenvolvimento do pensamento educacional em favor do capital, em associação às exigências do mercado para com o trabalhador em educação, construindo assim, força de trabalho cada vez mais qualificada, pressionando-a para a aquisição de novos saberes.

Muitas das reformas educacionais implantadas a partir dos anos 1990, aconteceram no âmbito da PG, e principalmente alinhando esse nível de ensino com a EB, dessa forma ampliando as oportunidades dos modelos de formação continuada para professores. Nesse sentido trazemos, para essa discussão, as principais conferências, declarações internacionais e nacionais que se apresentaram e foram desdobradas em

leis, programas e ações voltadas para a formação continuada de professores da EB no Brasil desde os anos 90 do século passado.

A PMF destaca-se pelo pioneirismo na construção de políticas educacionais que incentivam a formação continuada dos profissionais da RMEF. Segundo Dias (2017), cabe ressaltar que Florianópolis tem como meta ser uma referência nacional no ensino público. Sendo assim, garante a oferta sistemática de cursos de formação por meio de um controle institucional sobre as ações formativas, ensejando efeitos sobre as práticas docentes.

## 1.2 RETOMADA DO PROJETO: ENTRE O PROMETIDO E O EXECUTADO

A proposta inicial deste trabalho foi apresentada como sendo um estudo de caso por meio do qual se pretendia analisar a percepção dos professores que foram liberados pela PMF para cursarem a pós-graduação *stricto sensu*. Além disso, a intenção era verificar se existiam elementos que incentivavam o professor a aperfeiçoar-se a fim de contribuir para a qualidade da educação. Portanto, partimos de uma discussão que buscava mapear e analisar as políticas públicas que fomentavam e incentivavam os professores da Educação Básica (EB) à formação continuada por meio dos Programas de PG *stricto sensu*.

Em nosso projeto inicial, pretendíamos fazer um cotejo entre as prescrições presentes nos documentos gerais e específicos da formação em nível superior de professores que atuam na EB com a aplicação de um questionário e o desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas com professores que se beneficiaram da licença para aperfeiçoamento da PMF. Por questões alheias à nossa vontade, as entrevistas previstas não foram realizadas e o questionário não foi aplicado. O trabalho foi concentrado na análise documental. Em termos de entrevistas, foram realizadas, como veremos, duas, com profissionais que tiveram intenso envolvimento com a questão da licença para afastamento dos professores da RMEF.

Na etapa do projeto, o material coletado por meio dos bancos de dados não nos forneceu elementos suficientes de aproximação com a temática específica da pesquisa. Para uma melhor compreensão do tema da pesquisa foram realizadas, como adiantado acima, duas entrevistas semiestruturadas – entrevistas de aproximação à temática -, que devido à riqueza das manifestações, ideias e excertos foram utilizados no decorrer da dissertação.

A primeira entrevista foi realizada com o ex-secretário de Educação do Município, Professor Rodolfo Pinto da Luz, que

permaneceu no cargo de 2004 a 2016, atuando na função em diferentes Governos<sup>4</sup>. Nesse período, o número de Licenças para Aperfeiçoamento foi expandido de maneira significativa, como veremos no capítulo 5. E a segunda com o professor da RMEF, desde 1984, Ubiratan de Oliveira, que foi uma das lideranças do Sindicato na luta pela aprovação do Estatuto do Magistério e do Plano de Carreira dos professores da RMEF. No Estatuto do Magistério, Lei nº 2517/86, art. 34º e no Plano de Carreira, Lei nº 2915/88, art. 2º, estão previstas as liberações, para formação, de professores do Município em nível de PG *stricto sensu*.

Após a qualificação, no entanto, analisando junto à banca as condições reais para a produção do trabalho, conjugado com o tempo que nos restava, optamos por fazer um recorte ainda mais específico na pesquisa: analisar as políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação relacionadas à liberação dos professores para realizarem seus cursos de PG *stricto sensu*.

De conformidade com o decidido na/pela banca, cancelamos a aplicação do questionário e a realização das entrevistas com os professores da RMEF. No redirecionamento, além do estudo da política de Licença para Aperfeiçoamento dos professores da RMEF, buscamos também nos focar no cotejo/análise das políticas para a EB dos Organismos Internacionais, do Governo Federal com a política de formação continuada e liberação de professores para cursar a PG *stricto sensu* da RMEF. Assim, modificamos os objetivos e a problematização da pesquisa.

Delineado o objeto de análise, a política de liberação dos professores da RMEF para cursarem a pós-graduação *stricto sensu*, estabelecemos que embora mantivéssemos a proposta inicial de um estudo de caso optamos por mudar o caminho metodológico para análise documental, onde tomamos por recorte temporal o período entre 2009 e 2017.

Este recorte está relacionado ao fato de que a PMF não organizava de forma sistemática e nem publicizava as finalidades e os indicadores de liberação dos professores para frequentar a PG. A falta de uma sistemática de registro acabou dificultando a análise da situação dos

---

<sup>4</sup> O primeiro governo foi do prefeito Dário Berger (2005-2009) eleito pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), o segundo a reeleição de Dário (2009 - 2012) pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e o terceiro o governo de Cesar Souza Jr (2013-2016) Partido Social Democrático (PSD).

professores em afastamento para aperfeiçoamento profissional em nível de mestrado e doutorado, realizados em décadas precedentes. Em compensação, os registros disponíveis nesse período e aos quais tivemos acesso, tornaram evidente uma riqueza de dados e informações que ajudam a compreender essa que veio constituindo-se em uma política de estado.

A fim de justificar a relevância acadêmica dessa investigação destacamos a contribuição que esta temática traz para o âmbito científico, por sua novidade e por existir pesquisas em número ainda incipiente, como apontaremos na revisão bibliográfica sobre a temática. Trata-se de um assunto de caráter prospectivo que pode gerar inúmeras investigações a partir de sua realização. Assim, de maneira articulada às questões norteadoras apresentadas, os objetivos do trabalho foram reelaborados e propostos da seguinte forma:

### 1.3 OBJETIVO GERAL

- Analisar a política de incentivo à formação continuada dos professores da RMEF para cursarem a pós-graduação *stricto sensu*.

#### 1.3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Mapear a legislação brasileira, em geral, e da PMF, em particular, a respeito do assunto.
- Mapear o estado de conhecimento referente ao tema da PG *stricto sensu* e seu diálogo com a EB.
- Compreender as razões de incentivo da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF) à ampliação e ao aprofundamento da capacitação dos professores da EB, em nível de PG, por meio das Licenças para Aperfeiçoamento.
- Compreender se a liberação de professores para cursarem a PG, por parte da SMEF, é uma política de governo ou veio constituindo-se em uma política de estado e quais os segmentos e fatores que contribuíram para uma ou outra dessas situações concretizar-se.
- Analisar o contexto histórico e suas contribuições, no âmbito mundial e local (macro e micro) para o processo de construção da política de Licença para Aperfeiçoamento de professores por parte da PMF.

## 1.4 LÓCUS DA PESQUISA

Para compreender melhor a pesquisa é importante situar que Florianópolis é a capital do Estado de Santa Catarina, localizada majoritariamente<sup>5</sup> em uma ilha na região central litorânea. É o segundo maior município em população, atrás apenas de Joinville, tendo população residente estimada em 485 838 (quatrocentos e oitenta e cinco mil oitocentos e trinta e oito) habitantes, segundo dados do ano de 2017 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (IBGE, 2010<sup>6</sup>).

Na composição etária, o contingente da população até 14 anos de idade em 2010 era menor que o de 2000, isto é, Florianópolis vem diminuindo a demanda potencial da população por educação básica, nas etapas da educação infantil e do ensino fundamental, que são da competência dos municípios. Ainda assim, os dados de 2010 – ano mais recente de que se dispõe de dados - mostram que o atendimento escolar não foi universalizado para as crianças nas faixas etárias entre 0 e 5 anos de idade. Os grupos de idade de maior contingente populacional encontram-se entre os 20 e os 34 anos de idade, com destaque para o grupo dos 25 aos 29 anos (IBGE, 2010).

O Produto Interno Bruto (PIB) do município cresceu 77% entre 2000 e 2010, aproximando-se dos R\$ 10 bilhões. O PIB per capita, contudo, cresceu em velocidade relativamente menos acentuada no período (46%), visto que não acompanhou o crescimento da população. Florianópolis figura na 55ª posição entre os 100 municípios de PIB mais elevado do país, porém, não se situa entre os 100 de PIB per capita mais elevado (IBGE, 2010).

Em termos de desenvolvimento, Florianópolis possui um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,847 e é a capital brasileira com melhor índice de desenvolvimento econômico, de acordo com a classificação da Firjan de Desenvolvimento Municipal (IFDM), de 0,858<sup>7</sup> numa escala de 0 a 1. Em relação ao Ensino Fundamental, o Índice

---

<sup>5</sup> Falamos majoritariamente uma vez que há bairros que pertencem ao município de Florianópolis e que estão situados na região continental.

<sup>6</sup> Os dados disponíveis sobre 2017 pelo IBGE são referentes ao último censo realizado no ano de 2010.

<sup>7</sup> O IFDM – Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal – é um estudo do Sistema FIRJAN que acompanha anualmente o desenvolvimento socioeconômico de todos os mais de cinco mil municípios brasileiros em três áreas de atuação: Emprego & renda, Educação e Saúde. Criado em 2008, ele



de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) alcançado por todas as esferas administrativas públicas foi de 5,25 na média em 2014; com uma reduzida taxa de abandono e uma taxa de aprovação de 96,8% nos anos iniciais e de 88,5% nos anos finais.

A figura 01 apresenta os valores de IDEB para as redes municipais e estaduais de três capitais de cada uma das regiões do país. A seleção das capitais, quando necessário, foi feita de modo aleatório. Para as análises, a figura também apresenta a população de cada capital bem como seu IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal).

Analisando os dados da figura podemos afirmar que o maior IDEB apresentado é de 7,1 na cidade de Fortaleza, no ano de 2017 para escolas da rede estadual. Também é possível identificar que o menor IDEB informado é de 2,2 na cidade de Salvador, no ano de 2007 para escolas da rede estadual. De forma geral, podemos identificar uma tendência crescente nos valores de IDEB ao longo dos anos, tanto para a rede municipal, quanto para a rede estadual. É possível, ainda, perceber que existe uma relação entre os valores de IDEB e IDHM. Desta forma, capitais com maiores valores de IDEB apresentam também, maiores valores de IDHM. No entanto, não parece haver qualquer relação entre o número de habitantes de cada capital e seus índices IDEB e IDHM.

A figura 01<sup>8</sup> permite também situar as redes de ensino de Florianópolis, estadual e municipal, com relação a outras capitais. Sendo assim, percebemos que a rede municipal de ensino, no que diz respeito ao IDEB referente à 4ª série / 5º ano, destaca-se positivamente com relação a outras capitais, aproximando os níveis apresentados por Curitiba/PR e Belo Horizonte/MG. No entanto, no que diz respeito ao IDEB referente à

---

é feito, exclusivamente, com base em estatísticas públicas oficiais, disponibilizadas pelos ministérios do Trabalho, Educação e Saúde.

<sup>8</sup> Figura 01 - Comparação entre IDEB de capitais com relação aos anos, população e IDHM.

As cores escuras indicam valores mais elevados que as cores claras para cada grupo de indicadores.

\* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

\*\* Sem média no SAEB 2017: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

[1] - Origem dos dados: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam>

[2] - Origem dos dados: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/>

[3] - Origem dos dados: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html>

8ª série / 9º ano da rede estadual em Florianópolis, os valores de IDEB apresentados são bem inferiores aos de outras capitais como Fortaleza/CE e Goiânia/GO.

Figura 01- Valores de IDEB de alguns municípios (capitais) de todas as regiões e estados

Região	Município	Estado	Série/Ano	IDEB Escolas Municipais[1]						IDEB Escolas Estaduais[1]						IDHM[2]	População[3]	
				2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017			
Sul	Florianópolis	SC	4ª série / 5º ano	5,00	5,20	6,00	6,10	6,10	6,20	4,30	4,70	5,20	5,10	5,30	5,30	0,847	492.977	
			8ª série / 9º ano	4,00	4,20	4,50	4,60	4,40	4,90	3,60	3,90	4,20	3,50	4,20	4,30			
	Porto Alegre	RS	4ª série / 5º ano	3,90	4,10	4,40	4,50	4,60	*	4,10	4,30	4,60	4,90	4,90	5,00	0,805	1.479.101	
			8ª série / 9º ano	3,30	3,60	3,60	3,60	3,80	*	3,40	3,40	3,40	3,40	3,50	3,90			
	Curitiba	PR	4ª série / 5º ano	5,10	5,70	5,80	5,90	6,30	6,40	5,10	5,30	5,50	6,90		**	0,823	1.917.185	
			8ª série / 9º ano	4,20	4,40	4,70	4,70	5,30	5,20	4,10	4,10	4,10	4,10	4,50	4,70			
Sudeste	São Paulo	SP	4ª série / 5º ano	4,30	4,70	4,80			5,80	6,00	4,60	5,20	5,30	5,60	6,30	6,50	0,805	12.176.866
			8ª série / 9º ano	3,90	4,20	4,30	4,40	4,30	4,20	3,80	4,00	4,10	4,10	4,30	4,40			
	Rio de Janeiro	RJ	4ª série / 5º ano	4,50	5,10	5,40	5,30	5,60	5,70	5,10	4,60	5,00	5,40	5,90	*	0,799	6.688.927	
			8ª série / 9º ano	4,30	3,60	4,40	4,40	4,30	4,70	2,50	2,50	2,50	3,70	4,20	*			
	Belo Horizonte	MG	4ª série / 5º ano	4,40	5,30	5,60	5,70	6,10	6,30	5,10	5,90	5,90	6,30	6,40	6,50	0,813	2.501.576	
			8ª série / 9º ano	3,40	3,80	4,50	4,50	4,80	4,90	3,80	3,90	3,90	4,30	4,10	4,00			
Centro oeste	Campo Grande	MS	4ª série / 5º ano	5,10	5,20	5,80	5,40	5,40	5,70	4,30	4,60	5,00	5,00	5,20	5,40	0,784	885.711	
			8ª série / 9º ano	4,50	4,80	5,00	4,70	5,00	5,00	3,70	3,70	3,50	3,70	4,20	4,50			
	Goiania	GO	4ª série / 5º ano	4,20	5,10	5,30	5,40	5,60	5,80	4,10	4,90	5,40	6,10	6,30	7,00	0,799	1.495.705	
			8ª série / 9º ano	3,30	3,80	3,70	4,50	4,60	4,70	3,50	3,70	4,10	4,70	5,20	5,70			
	Cuiaba	MT	4ª série / 5º ano	4,1	4,5	4,8	5,1	5,5	5,7	4,1	4,6	4,9	5,00	5,4	5,5	0,785	607.153	
			8ª série / 9º ano	3,5	4,1	4,2	4,2	4,5	4,6	3,2	4,1	4,1	4,1	4,3	4,5			
Norte	Rio Branco	AC	4ª série / 5º ano	4,4	5,00	4,8	5,5	5,8	6,5	4,1	4,8	4,9	5,4	5,8	6,3	0,727	401.155	
			8ª série / 9º ano						**	3,8	4,2	4,3	4,5	4,5	4,8			
	Manaus	AM	4ª série / 5º ano	3,5	3,5	4,1	4,6	5,4	5,8	4,00	4,5	4,9	5,2	5,8	6,2	0,737	2.145.444	
			8ª série / 9º ano	2,8	2,9	3,1	3,4	4,3	4,7	3,3	3,4	3,8	3,9	4,5	4,8			
	Belém	PA	4ª série / 5º ano	3,4	3,9	4,4	4,1	4,6	5,1	3,00	3,8	4,1	3,7	4,3	4,6	0,746	1.485.732	
			8ª série / 9º ano	3,2	3,5	3,7	3,8	4,00	4,3	2,9	3,00		2,9	3,1	3,3			
Nordeste	Fortaleza	CE	4ª série / 5º ano	3,4	3,9	4,2	4,6	5,4	6,00	3,7	4,5	4,7	5,2	5,9	7,1	0,754	2.643.247	
			8ª série / 9º ano	2,7	3,3	3,5	3,8	4,4	4,9	3,3	3,6	3,6	3,9	4,1	4,4			
	Salvador	BA	4ª série / 5º ano	3,8	3,7	4,00	4,00	4,7	5,3	2,2	3,2	3,7	4,2	4,6	4,9	0,675	2.857.329	
			8ª série / 9º ano	2,4	2,8	2,8	3,00	3,4	3,9	2,8	2,7	2,7	2,9	3,00	3,00			
	João Pessoa	PB	4ª série / 5º ano	3,5	4,00	4,6	4,5	4,6	4,9	3,5	3,8	4,1	4,4	4,6	4,9	0,763	800.323	
			8ª série / 9º ano	3,00	3,4	3,9	3,7	3,8	4,00	3,2	3,2	3,3	3,3	3,5	3,6			

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

No tocante ao histórico sobre a SME disponibilizado no site da PMF, está registrado que a SME surgiu com a Lei nº 2.350 de 27/12/1985, sendo desmembrada da Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social, passando a ser Secretaria Municipal de Educação e, em consequência, foram criados Cargos de Secretário Municipal de Educação, de Assessor Técnico e de Secretária, do Secretário.

A lei entrou em vigor na data da publicação, com efeitos a partir de 02/01/1986 e na época foram transferidos à SME todos os órgãos vinculados à área.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que autorizou a constituição dos sindicatos, os trabalhadores no serviço público municipal de Florianópolis que até então estavam organizados em duas associações: Associação dos Servidores Municipais de Florianópolis (que reunia o Quadro Civil da PMF e COMCAP<sup>9</sup>) e Associação dos Educadores Municipais de Florianópolis (trabalhadores na Rede Municipal de Ensino) criaram o Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM).

Dessa forma, se reuniram várias categorias de funções públicas do município num único sindicato, objetivando o aumento da quantidade de servidores e a ampliação das possibilidades de conquista de melhores condições de trabalho e remuneração. Um exemplo claro na carreira do professor, foram as alterações no Plano de Vencimentos e de Carreira (Lei n 2915/88) através da Lei nº 7796/08, diferenciando os valores de vencimento básico, no número determinado e sucessivo de Referências, ou valores de vencimento, organizadas em um conjunto agrupado de Classes e níveis, segundo a titulação ou habilitação, seja ela de ensino médio, de graduação e de pós-graduação (FLORIANÓPOLIS, 2011).

A remuneração do profissional da RMEF pode melhorar de acordo com o tempo de serviço (horizontalmente) e aquisição de nova formação (verticalmente), aspectos que o fazem progredir na carreira. As tabelas salariais do município de Florianópolis, junto com seu plano de carreira, cumprem o quesito permanência do profissional, pois todos os níveis de formação (graduação, especialização, mestrado, doutorado)

---

<sup>9</sup> A Companhia de Melhoramentos da Capital, também conhecida como COMCAP, é uma autarquia responsável pela execução dos trabalhos de limpeza pública e coleta de resíduos sólidos na cidade de Florianópolis. Foi criada em 1971 pela lei municipal 1022.

permitem o avanço na carreira, bem como fornece estímulo à formação, pois a cada nível conquistado há uma melhora salarial. O profissional pode requisitar a mudança de tabela a qualquer tempo, assim que concluído o novo nível de formação. Ele avança para a nova tabela na classe imediatamente superior a que se encontrava (Progressão por Acesso). Eis assim mais um aspecto de incentivo ao aprimoramento do professor e a qualidade da educação.

Quadro 1 - Composição do quadro de carreira do Magistério Público da RMEF

CARGO	NÍVEL	CLASSE	
PROFESSOR	III – GRADUAÇÃO	A	H
PROFESSOR AUXILIAR	IV – ESPECIALIZAÇÃO	B	I
ORIENTADOR EDUCACIONAL	V – MESTRADO	C	
	VI - DOUTORADO	D	
		E	
ADMINISTRADOR ESCOLAR		F	
SUPERVISOR ESCOLAR		G	

Fonte: Elaboração da autora (2018). Informações retiradas da Lei n 7796/2008, Florianópolis (2008).

## 1.5 O PORQUÊ DA ESCOLHA – A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL COMO CAMPO DE PESQUISA

A relação entre PG e EB surge como política pública, por meio da qual os responsáveis buscam, por intermédio de atividades de pesquisa, gerar novos conhecimentos a respeito da EB, despertando em pesquisadores uma preocupação com os problemas que envolvem esse nível de Educação. Pode, ainda, transformar a formação dos professores da EB em problemáticas de pesquisa, desafiando os professores pesquisadores, a sistematicamente investigarem suas realidades, experimentarem formas alternativas para lidarem com suas dificuldades e passar para seus alunos posturas e práticas científicas.

Interessa-nos, portanto, essa materialização de intenções, ou seja, um estudo com enfoque e compreensão das definições orientadas pela legislação vigente, tendo em vista que, os documentos oficiais, supostamente tratam de demandas da sociedade. Sendo assim, a formulação de políticas públicas é uma questão atual, e se apresenta como

objeto de investigação pertinente para o sistema educacional, político e social. Assim, sendo, “pode-se afirmar que um setor ou uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada.” (AZEVEDO, 2004, p. 61).

Nesse sentido, uma relevante questão em debate é o papel das políticas educacionais que envolvem o processo de incentivo à PG, partindo-se da premissa de priorizar o investimento na formação de professores definido a partir do compromisso internacional assumido pelo governo brasileiro na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocado pelo UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Ball (2011), explicita que políticas nacionais são atualmente definidas em termos de diferentes manifestações do processo de mundialização/globalização que simbolizam o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas.

Há de se considerar que a formação de professores e o trabalho docente não existem em si mesmos, mas são historicamente construídos. De acordo com Barreiros (2013) é algo que não está pronto e acabado, pois a realidade está em constante transformação. É nesta perspectiva da materialidade histórica que analisamos o fenômeno as mudanças da política de liberação para a formação *stricto sensu* de professores atuantes na EB da PMF.

A Prefeitura Municipal de Florianópolis construiu a sua própria política de liberação à PG com a Licença para Aperfeiçoamento, concedendo licença remunerada para os professores frequentarem cursos de PG em nível de Mestrado ou Doutorado.

Esta política visa contribuir para maior conhecimento dessa realidade. Foi observada a escassez de pesquisas que abordem o sentido da formação na PG para professores que atuam na EB e, no nosso caso, na RMEF.

Desta forma, entendemos que é relevante a investigação para avaliar em que medida a PG *stricto sensu* dialoga com a realidade escolar, isto é, se a realização desta se constitui em ponte entre a pesquisa e a melhoria do ensino na EB, tendo em vista que, ao pesquisar sobre o que tem sido produzido a respeito da PG *stricto sensu* na EB, verifica-se que há muitos estudos sobre a formação de professores universitários e políticas públicas de pós-graduação. Porém, pouco se encontra sobre as políticas municipais de liberação, bem como sobre a reinserção dos professores egressos titulados na área da EB.

O interesse pelo tema ora proposto surgiu em função da própria área de formação acadêmica da pesquisadora e também, quando da nossa

atuação na EB, entre os anos de 2008 e 2013. À época, questionamentos surgiram acerca da qualidade da formação dos professores, bem como da qualidade do ensino ofertado nas escolas. Ainda, a distância entre o que se discutia na academia no curso de Pedagogia, com habilitação em Anos Iniciais, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no período de 2004 e 2008, e a realidade encontrada nas escolas em que trabalhamos como docente, são aspectos que acabaram motivando a realização da presente pesquisa.

Neste sentido, a importância maior consiste em investigar as oportunidades em forma de licença, com remuneração, concedidas aos professores para aprofundarem seus conhecimentos por meio do aperfeiçoamento e ampliação da sua formação, como também as condições para realização desta e as condições de trabalho após esta formação.

Neste contexto apontamos a seguinte problematização: Em quais contextos e por que foram construídas a política de liberação dos professores da RMEF para cursarem a pós-graduação *stricto sensu*?

Assim, algumas indagações se fazem necessárias para compreender melhor tal fenômeno: O que está expresso na legislação brasileira sobre a PG *stricto sensu* de professores para atuarem na EB? Quais os contextos históricos mundial e locais para a construção de políticas relacionadas à PG e à EB? Quais as razões de incentivo da SMEF e à ampliação e o aprofundamento da capacitação dos professores da EB, em nível de PG, por meio das “Licenças para Aperfeiçoamento”? Estas e outras questões anteriores e que emergiram durante a pesquisa compõem o escopo do desafio que nos propusemos a enfrentar com esta pesquisa.

## 1.6 PRIMEIROS PASSOS PARA A LIBERAÇÃO DOS PROFESSORES DA RMEF PARA CURSAREM A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

No âmbito da PMF, o engajamento dos professores da RMEF foi fundamental para a construção dessas políticas próprias de incentivo à PG *stricto sensu*. Buscando a consolidação da liberação para o afastamento para qualificação profissional, a categoria esteve em permanente mobilização para garantir a afirmação da política de formação em nível de PG com: paralisações, contatos com a população por meio de cartas abertas, atos públicos, divulgação na mídia, seminários e reuniões com os vereadores.

O Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis de 1986, assim como o Plano de Carreira de 1988 foram aprovados, no governo do Prefeito Edison Andrino (1986-1988) filiado ao PMDB. Segundo Silva (2004), a aprovação deu-se, a partir deste contexto de muitas lutas onde a classe dos trabalhadores municipais logrou uma vitória no sentido de estabelecer e regulamentar seus direitos. Como se pode comprovar na fala do Professor Ubiratan de Oliveira no decorrer da entrevista realizada: “*A gente entrou em greve. Pelo envio do plano de carreira para a câmara de vereadores. E foi uma das greves mais longas, eu acho que durou 28 dias...*”

Cabe ressaltar que na década de 1980 o Brasil vivia um período de abertura democrática decorrente das lutas pela superação do regime de exceção imposto em 1964. A consagração da abertura teve seu marco histórico e legal na aprovação da Constituição Federal de 1988.

Na gestão de Edison Andrino, houve grandes e significativas mudanças na educação municipal, entre elas: um concurso público de grande relevância, realizado em 1986, no qual foram aprovados mais de 560 profissionais da educação (professores e especialistas em assuntos educacionais), admitidos em 1987, a aprovação do Estatuto do Magistério Público, lei nº 2.517/86, de 19 de dezembro de 1986 e a fundação do SINTRASEM, em 14 de outubro de 1988.

Oliveira (2011) aponta que após a previsão da liberação dos professores para cursarem a PG *stricto sensu*, por meio da lei n.º 2517/86, uma das dificuldades foi a definição dos critérios para a concessão da Licença para Aperfeiçoamento.

Em se tratando da normatização das liberações de professores para aperfeiçoamento profissional, percebemos a dificuldade de implementação da Licença para Aperfeiçoamento profissional na PG, mesmo prevista na nova redação do Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis. Foi somente no governo de Ângela Amin (1997 a 2004), filiada ao Partido Progressista (PP), que se regulamentou a liberação para a PG em nível *stricto sensu*, através da Lei complementar CMF n.º 063/2003<sup>10</sup> Art. 91, que dispõe sobre o estatuto dos servidores públicos do município de Florianópolis.

O governo seguinte, no que se refere ao processo de organização da RMEF, o documento “Subsídios para a reorganização didática da

---

<sup>10</sup> Disponível em:

<[http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03\\_11\\_2009\\_17.45.15.d216bb049acae9f00b0736ae61f1ad3.pdf](http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_11_2009_17.45.15.d216bb049acae9f00b0736ae61f1ad3.pdf)>



Educação Básica Municipal” (1999) apresenta uma questão importante, qual seja, a de demarcar a educação básica como um todo integrado, estabelecendo uma vinculação entre as duas primeiras etapas: educação infantil e ensino fundamental e a modalidade de ensino de educação de jovens e adultos, aspecto que está em consonância com a LDB n. 9.394/1996 (ZANELA; BARCELOS; MACHADO, 2016).

Segundo Silva (2004), foi neste período que se implementou, na PMF, de uma forma mais eficiente e contundente, as políticas neoliberais, com aberturas para a terceirização e a privatização. De acordo com o autor no período do governo de Angela Amin, houve uma desregulamentação das leis de proteção aos trabalhadores da PMF impondo aos servidores o ônus do contingenciamento dos recursos para o serviço público em Florianópolis, especialmente na área da educação. No entanto, essas mudanças políticas – tendo-se presente os números de liberações, como veremos no capítulo 5 – não se traduziram em redução do número de licenças para aperfeiçoamento.

Percebemos ainda que há uma orientação à integração sistêmica dos níveis de ensino da EB e a ES em Florianópolis, a partir das políticas propostas no PNPG. E seguindo a tendência proposta na legislação nacional no Decreto n. ° 6.755/2009, conforme relatado pelo próprio Secretário da Educação, à época, Rodolfo Pinto da Luz na entrevista que nos concedeu:

*Os planos nacionais tanto aqueles anteriores, como os mais recentes todos dando ênfase à formação dos professores, à política de ampliar os cursos de pós-graduação em nível nacional e no ensino superior, mas também para a EB. E depois, mais recentemente, a CAPES que estabeleceu uma política específica para a formação de professores, que até então, essa política estava generalizada. E aí passou a não só promover cursos etc., mas também incentivo para que as redes fizessem isso, tanto a nacional como as específicas, pelo menos aqui em Florianópolis.*

A partir do Governo Dário Berger (2005-2012) a PMF, publica a Instrução Normativa n.º 001/SADM/05<sup>11</sup>, que define os procedimentos

---

<sup>11</sup>Disponível em:

[http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/PDF/12\\_04\\_2011\\_17.11.40.e27cc69af8dc8c4ecca7f3f944e7ffb9.PDF](http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/PDF/12_04_2011_17.11.40.e27cc69af8dc8c4ecca7f3f944e7ffb9.PDF)

para operacionalização do Controle das Fichas de Frequência, abonando as faltas dos servidores que estavam frequentando os cursos de PG em nível de mestrado e doutorado. E posteriormente, por meio do Decreto n.º 6.554, de 05 de março de 2009 passa a reestruturar e ampliar suas políticas de Formação Permanente para a EB, conforme podemos constatar nos relatórios de servidores em afastamento e também no Banco de Dados do Professor Formador<sup>12</sup> que estão disponíveis para consulta, no *website* da SMEF.

## 1.7 CAMINHO METODOLÓGICO: O PERCURSO REALIZADO

Partindo da reflexão de Meksenas (2002, p.73), na qual o autor diz que:

O termo métodos é composto por duas outras palavras gregas: méta, que significa buscar, perseguir, procurar, e odós, caminho, passagem, rota. No sentido figurado, a justaposição dessas duas palavras significa a maneira de fazer ou o meio para fazer. Métodos pode, então, compreender uma pesquisa que, realizada a partir de um plano inicial, segue um conjunto de regras racionais, aceitas pela comunidade de cientistas.

Entendemos que antes da escolha do método é necessário traçar um plano inicial de pesquisa, uma rota segura para chegar ao destino almejado, uma vez que o método guia o pesquisador para que consiga as respostas às questões formuladas sobre o objeto de seu interesse. Essa escolha carrega consigo as opções éticas, políticas e estéticas do pesquisador; assim, os métodos são também “estilos de pensamento”.

Por meio da nossa proposta realizamos um estudo da política de liberação dos professores da SMEF para a formação em PG *stricto sensu*, por meio da Licença para Aperfeiçoamento. Neste sentido, explicitamos as escolhas metodológicas para a realização da pesquisa realizada. Optamos por uma pesquisa exploratória de caráter bibliográfico

---

<sup>12</sup>O Banco de Dados de Professor Formador com mestrado e doutorado da RMEF tem por objetivo: organizar o conhecimento produzido e promover a integração entre pesquisadores, docentes e estudantes; orientar futuras pesquisas e ações da SMEF; incentivar a participação de Pós-Graduandos na formação permanente dos docentes e servidores da RMEF (FLORIANÓPOLIS, 2012).

delimitada pela análise documental dos ordenamentos da política de liberação professores da EB da RMEF

Para se entender as implicações que a formação na PG *stricto sensu* em níveis de mestrado e doutorado podem exercer sobre a EB, também há a necessidade de se compreender a totalidade em que ela está inserida. É preciso entender que as políticas para a formação não se constituem como a soma de partes isoladas, mas que, fazendo parte de uma totalidade maior, é constituída por particularidades que as tornam o que são. Ou seja, tudo se relaciona dentro de um macro contexto. Pode-se dizer que o todo nos ajuda a compreender a particularidade, mas também da parte se chega ao todo.

Para executar nossa pesquisa utilizamos a análise de documentos, a começar pelos documentos oficiais em vista de encontrar evidências que conectam as políticas mundiais (macro) e locais (micro) para a formação na PG e a EB. Assim como, procuramos categorizar a relação entre políticas de Estado e políticas de governo. Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental pode constituir-se em técnica de abordagem de dados qualitativos complementando informações obtidas por outras técnicas e/ou desvelando aspectos ou problemas novos de um tema.

Os documentos constituem fonte estável que persistem ao longo do tempo e que apontam evidências que fundamentam afirmações e declarações em uma pesquisa. Inicialmente, destacamos a análise documental, realizada em documentos oficiais como: *Declaração Mundial sobre Educação para Todos; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei Nº 11.273; Plano Nacional da Educação; Plano Nacional de Pós-Graduação*; Resoluções do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis (documentos normativos emitidos pela Secretaria Municipal de Educação) e relatórios de pesquisas e de servidores da PMF em afastamento para cursarem PG.

No nosso caso, buscamos compreender a particularidade das razões de liberação da SMEF à ampliação e o aprofundamento da capacitação de um conjunto de professores da EB, em nível de PG, por meio das Licenças para Aperfeiçoamento e investigar o contexto político nos quais foram criadas as políticas de formação permanente dos professores da RMEF

Para isso, utilizamos os referenciais teórico-metodológicos de Ball (2011) para análise das políticas educacionais, que em uma perspectiva crítica objetiva revelar as intencionalidades e contradições no movimento de concepção, implementação e avaliação das políticas.

A partir da colaboração de Shiroma, Campos e Garcia (2005) que contribuem para a construção de uma metodologia crítica para a análise

de documentos. Partimos, portanto, dos argumentos que os documentos de agências internacionais são divulgados por meio impresso e digital sendo identificado com um discurso “justificador” da implementação de reformas da educação realizado em diversos países da América Latina, em destaque o Brasil, a partir de 1990. Arquetizando consensos locais para a realização destes projetos.

### 1.7. ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DOS DADOS

A realização da análise de produções acadêmicas, neste trabalho teve o objetivo de verificar o estado da discussão sobre as políticas de formação de professores para a EB, a partir de um contexto de novas políticas para a Educação organizadas e implementadas após *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, em Jomtien, 1990.

Sobre a formação na PG *stricto sensu* apoiamos-nos em autores que resgatam a política, a história, as finalidades, e a relação com a docência na educação básica. Para compor o objeto, entendemos que preciso discutir essa questão, de forma abrangente, sobre a construção da política de PG *stricto sensu* e, posteriormente analisar a relação desta com a EB. Analisamos a constituição e os objetivos da formação *stricto sensu* no Brasil, considerada o lócus institucional da formação do pesquisador, procurando delinear as tendências materializadas na formação de professores. Foram utilizados alguns estudos publicados ao longo das décadas de 1980, 1990 e 2000, por marcarem a ampliação de temáticas de estudos sobre o assunto.

As fontes para a pesquisa das produções foram: teses e dissertações, encontradas principalmente no Banco de teses e dissertações da CAPES; na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); periódicos acadêmicos como os dos portais *Scientific Electronic Library online* – SciELO e Portal da CAPES; e anais de eventos acadêmicos tais como as Reuniões Anuais da Associação Nacional de PG, Pesquisa em Educação (ANPEd) e Seminários de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEd-Sul) e Google Acadêmico<sup>13</sup>. Utilizamos também o *website* da PMF.

---

<sup>13</sup>Embora o Google Acadêmico não seja um banco de dados de produções acadêmicas, foi uma importante ferramenta de busca utilizada de forma complementar, especialmente tendo em vista os problemas de atualização do banco de teses e dissertações da CAPES.

A escolha por esses bancos de dados justifica-se por tratar-se de locais onde estão concentrados estudos na área. A investigação foi realizada pelas seguintes prioridades: banco de teses e dissertações, artigos acadêmicos, periódicos e trabalhos apresentados em seminários, congressos e anais de eventos acadêmicos.

Foram utilizados como referenciais descritores compostos de duas ou três palavras, sendo uma das principais a Educação Básica (EB). Os descritores definidos constituíram-se da seguinte forma: Formação de Professores/EB; Formação Continuada/EB; Política Pública/PG; Pós-graduação/EB; Rede Florianópolis/EB.

A escolha das palavras-chave que compõem os descritores foi estabelecida pela relação com os objetivos da pesquisa: educação básica, formação de professores, política pública; formação continuada e Rede Florianópolis. Estes foram escolhidos por serem termos centrais de acordo com o objetivo da pesquisa. Quanto a PG, foi escolhida por ser o campo de conhecimento no qual será desenvolvida a pesquisa.

A análise dos trabalhos foi realizada a partir de três eixos que estruturam o projeto de pesquisa: Identificação e contraponto de conceitos; Contextualização da RMEF; e Apresentação e conclusão pelos autores. Buscamos, sempre que identificadas, evidenciar as posições divergentes, convergentes e complementares dos diferentes autores que nos serviram de base para a revisão das políticas. Estes trabalhos serviram de base teórica e empírica, fornecendo elementos ao debate e à compreensão do movimento do processo de liberação dos professores por parte da PMF para a formação em nível *stricto sensu*. Essa revisão de literatura foi realizada com o objetivo de guiar os caminhos da pesquisa a serem trilhados, a fim de contextualizar o problema na área de estudo.

Para esta coleta de dados, realizamos três triagens em cada banco de dados, já citados. Ao assim proceder, constatamos que foi encontrada pouca produção que analisa e relaciona especificamente a PG *stricto sensu* com a EB ou a questão da formação e atuação de professores de EB em nível de PG.

A primeira triagem realizada forneceu uma gama diversa de produções, ainda que sem concentração no tema em questão, incluindo textos de outras áreas de estudos e que citam de forma isolada os descritores indicados. Posteriormente foi feita uma seleção pela área de estudo, ou seja, a PG na EB. A segunda triagem teve como foco os objetivos da pesquisa e os elementos apontados pelo título, resumo e palavra-chave. Na terceira e última, mais detalhada, observaram-se elementos da introdução, considerações finais e do próprio texto.

Na primeira triagem realizada foi encontrado um número razoável de produções por descritor. Após as triagens, chegou-se a um total de 16 pesquisas/estudos/produções conforme pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 02 – Número de estudos selecionadas por descritores no período de 2004 à 2017

<b>Descritores</b>	<b>Selecionadas</b>
Educação Básica/PG	5
Formação de Professores/PG	5
Política Pública/PG	4
Formação Continuada/PG	1
Rede Florianópolis/ PG	1
Total	16

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.<sup>14</sup>

O estudo permitiu identificar, por meio de um processo estruturado de busca, alguns elementos fundamentais para o “balanço” acerca da integração sistêmica entre PG e EB no Brasil e o impacto da PG no trabalho dos professores da EB.

A maioria das produções na área de PG e EB ocorreram no ano de 2012, como podemos comprovar na Figura 02, uma das hipóteses levantadas para explicar este fato é a data da publicação do PNPG (2011), bem como ter sido o tema do número especial da *Revista Brasileira de PG*, da CAPES, publicada em abril de 2012 e também tema da ANPESul do mesmo ano. Com isto percebemos o maior volume de publicações do tipo artigos.

Nota-se que, na nossa seleção, as publicações do Sul do Brasil representam mais da metade do total de publicações do País e a grande maioria foram realizadas por instituições públicas, com destaque para a UFSC e UFPR que tiveram mais contribuições para o tema da nossa pesquisa.

---

<sup>14</sup> Adaptado de: Portal SciELO, Portal da CAPES, BDTD, ANPEd, ANPEd-Sul e Google acadêmico.

Evidenciamos a conflitualidade e as diferentes pressões que perpassam o campo da PG no atendimento de demandas de produção científica, orientação, ensino e inserção nas múltiplas atividades das universidades, o que, sem dúvida, configura o campo de trabalho e disputas dos programas e as condições de interlocução com a EB.

Tomando por referência as distinções marxianas entre exploração e expropriação, entendemos que o modelo da Nova CAPES e as Políticas Públicas em PG para a EB buscam adequar a educação às novas exigências do capital e torná-la eficiente para disseminação e aceitação do novo paradigma de acumulação produtiva.

Figura 02 - Quadro das Produções acadêmicas selecionadas

Ano	Tipo	Título	Autor (a)	Instituição	UF	Natureza jurídica	Revista/ Livro
2010	Artigo	Políticas de formação de professores na universidade pública: uma análise de necessidades, entre o local e o global	Maria Amélia S. Zainko	UFPR	PR	Pública	<i>Educar em Revista</i>
2011	Artigo	A integração sistêmica entre pós-graduação e educação básica no Brasil: contribuição teórica para um "estado da arte".	William Barbosa Vianna; Leonardo Ensslin; Edilson Giffhorn	UFSC	SC	Pública	<i>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i>
2012	Artigo	Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação	João Carlos Teatini de Souza Climaco, Carmen Moreira de Castro Neves, Bruno Fernandes Zenobio de Lima	CAPEF	DF	Pública	<i>Revista Brasileira de Pós-Graduação</i>
2012	Artigo	A educação profissional e os desafios do desenvolvimento brasileiro: uma proposta integradora entre a pós-graduação, a educação básica e os mundos do trabalho	Tânia Fischer, Claudiani Waiandt	UFBA	BA	Pública	<i>Revista Brasileira de Pós-Graduação</i>
2012	Artigo	As possíveis interlocuções didáticas da pós-graduação em educação com o ensino fundamental e médio no processo de formação docente	Jão Luiz Gasparin	UEM	PR	Pública	<i>A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica - Editora da Universidade de Caxias do Sul - EDUCS - ANPESUL</i>
2012	Artigo	O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa	Menga Lüdke, Priscila Andrade Magalhães Rodrigues, Vanessa Cristina Maximo Portella	PUC-Rio	RJ	Confessional	<i>Revista Brasileira de Pós-Graduação</i>
2012	Artigo	A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica: (Des)encontros históricos e manutenção do <i>apartheid</i> socioeducacional	Dilvo I. Ristoff; Lucídio Bianchetti	UFSC	SC	Pública	<i>Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)</i>
2012	Artigo	Pós-graduação em Educação: Contribuições para a formação de professores	Joana Paulin Romanowski	PUCPR	PR	Confessional	<i>A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica - Editora da Universidade de Caxias do Sul - EDUCS - ANPESUL</i>
2012	Artigo	A pós-graduação e a educação básica: um tema desafiante	Robert Evan Verhine	UFBA	BA	Pública	<i>Revista Brasileira de Pós-Graduação</i>
2012	Artigo	Pós-graduação e suas interlocuções com a Educação Básica	Flávia Werle	PUCRS	RS	Confessional	<i>Educação</i>
2014	Artigo	A formação do professor da Educação Básica entre políticas públicas e pesquisas educacionais: uma experiência no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais	Ademilson de Sousa Soares	UFMG	MG	Pública	<i>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i>
2017	Artigo	Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente	Marília Andrade Torales Campos; Etienne Guérios	UFPR	PR	Pública	<i>Educar em Revista</i>
2015	Dissertação de Mestrado	Impactos a pós-graduação stricto sensu na formação de professores de português da educação básica - do processo de reflexão às transformações no ensino brasileiro	Vidiane Casimiro da Silva	UFRGS	RS	Pública	<i>Não se aplica</i>
2012	Relatório	Gerência de Formação Permanente - Relatório de Atividades Gestão 2009 - 2012	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis	PMF	SC	Pública	<i>Não se aplica</i>
2007	Tese de Doutorado	Avaliação do perfil de egressos ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação Escolar: Impacto na Formação Docente e de Pesquisador	Estevam, Humberto Marcondes	UNESP	SP	Pública	<i>Não se aplica</i>

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.



Notamos uma tendência convergente de políticas públicas com base no exposto no PNPG e as políticas de licenças para aperfeiçoamento na RMEF, afinal houve uma evidente ampliação por sua evidente demanda. Desta forma, este balanço alcança parcialmente o objetivo proposto uma vez que evidencia contribuições acadêmicas voltadas à integração sistêmica entre PG e a pesquisa na EB, mas não encontramos publicações que contribuam com a pesquisa no âmbito da PMF.

Na segunda triagem, alguns trabalhos repetiram-se e, assim estes foram contabilizados uma vez. Dentre os materiais selecionados, um consiste em dissertação de mestrado; um em tese de doutorado, um é relatório técnico e 12 são artigos científicos. O quadro 2, apresenta esses dados de forma sintética:

Quadro 03 – Produções selecionadas por banco de dados no período de 2004 à 2017

<b>Tipo de Material</b>	<b>Banco de Dados</b>	<b>de</b>	<b>Selecionadas por banco de dados</b>
Dissertações e Teses	Portal BDTD		3
Artigos científicos	Portal SciELO		4
	Portal CAPES		5
	ANPEd		1
	ANPEd-Sul		2
	Google acadêmico		2 <sup>15</sup>
<b>TOTAL</b>			16

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Procuramos assim entender através dos autores os elementos determinantes das políticas de incentivo à formação continuada, em nível de PG *stricto sensu* para os professores da EB e tentamos compreender quais as motivações para a construção das políticas de integração nas formações em nível de mestrado e doutorado com a EB. Romanowski

---

<sup>15</sup> Google acadêmico retornou dois resultados relevantes sendo que um deles não era um artigo, mas um relatório técnico, que foi incluído devido à pertinência ao tema.

(2012) afirma que, desde os anos 70, há a perspectiva de defesa de articulação entre pesquisa, formação e prática docente.

Nesse sentido Zainko (2010) afirma que o processo formativo permanente dos professores, que inclui tanto a formação inicial como sua continuidade ao longo de toda a vida do profissional, incluindo a PG, não é um fim em si mesmo, mas um meio de contribuir para a melhoria da qualidade da EB.

Ristoff e Bianchetti (2012) afirmam que em se tratando da relação entre PG e EB, a CAPES foi criada para qualificar os quadros de docentes das universidades, especialmente das públicas e analisando os primeiros anos de atuação do órgão, fica evidente a preocupação principal com o Ensino Superior. O objetivo era a formação dos professores nesse nível de ensino. Inclusive há claras indicações desta tendência mais explicitamente, a partir de 1996, quando se percebe que a prioridade passa a ser a “formação de pesquisadores”.

Para os autores, se considerarmos que a PG em educação é direcionada à formação de professores e de pesquisadores, ainda que existam preocupações com a EB, este nível de ensino não será a prioridade. Isto é, não se forma professores para atuarem na EB e quando se faz pesquisa, prevalecem as investigações que visam transformar a escola, os sistemas de ensino, o corpo docente das escolas, suas práticas etc. em ‘objetos’ de pesquisa. Portanto, a pesquisa voltada à escola, acaba sendo mais de ordem utilitária sobre a EB e/ou seus agentes e “não **com** ou **para** eles” (RISTOFF; BIANCHETTI, 2012, p. 802).

O crescimento da profissionalização da educação e do desenvolvimento da formação de professores ocorre por meio de políticas educacionais que propiciam o estreitamento dos percursos formativos desse profissional. No entanto, para Estevam e Guimarães (2011), os responsáveis pelas políticas públicas partem do princípio que a educação é tratada predominantemente como técnica e não como questão política.

Em se tratando de políticas educacionais Fischer e Waiandt (2012, p. 96) concluem que:

As disposições legais ao longo da história da educação profissional no Brasil avançam no sentido de garantir a qualificação de profissionais nos vários níveis e nas várias modalidades de ensino para os diferentes setores da economia, bem como a realização de pesquisas e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços em estreita articulação com setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada.

Além disso, é preciso considerar que a procura de uma titulação em nível de PG, origina-se não apenas pela busca do saber, mas serve também para evidenciar o tipo de valorização que se utiliza na educação como forma de dissolver os confrontos entre os interesses econômicos e sociais, convergindo numa maior e melhor visibilidade da carreira docente. Nesse aspecto é possível afirmar que:

O processo de formação de professores requer docentes comprometidos com a EB, capazes de desenvolver um trabalho articulado com questões do cotidiano da EB, para que se possa avançar em qualidade de ensino e aprendizagem de todos os alunos. Os cursos de formação de professores e os docentes que neles atuam precisam articular-se de forma a oferecer recursos para a profissionalização dos professores. Recursos que favoreçam a superação de um certo nível de desconexão entre universidade e escolas e o avanço para além da supervalorização do conhecimento acadêmico como fonte única de autoridade frente ao conhecimento sobre a escola, o ensino e a aprendizagem (WERLE, 2012 p. 427).

Silva (2015), em sua pesquisa evidência que uma maior escolarização tem se estabelecido como a principal alternativa à inserção no mercado de trabalho. Dessa forma, buscando atender às novas demandas da organização dos sistemas de produção, espera-se da escola e, principalmente do docente, a formação de um profissional flexível, polivalente, de acordo com os novos padrões de qualificação exigido aos trabalhadores. É dentro desse contexto que o trabalho do professor se encontra marcado pela busca de autonomia, que vem acompanhada de restrições impostas pelos formuladores das políticas educacionais e as relações de poder que compõem o tecido do cotidiano escolar.

Segundo Zainko (2010), às políticas de pós-graduação aplicada a partir da década de 1990 direcionaram significativas mudanças, dentre as quais, a alteração no número de bolsas e no período de duração do curso, diminuição do tempo médio de titulação, reorganização e redefinição do mestrado com privilégio para o doutoramento, além da vinculação de dissertações e teses aos projetos de pesquisa institucionais. Portanto, foi nesse período que foram redimensionadas questões que influenciaram diretamente nas mudanças do modelo de financiamento, a implementação

do contexto de avaliação e orientações internacionais para ‘legitimação do desenvolvimento, transformação e progresso da ciência’.

Clímaco, Neves e Lima (2012) atribuem aos programas da CAPES a responsabilidade de valorização e formação de professores da EB. Segundo os autores, por meio da execução de um conjunto de ações destinadas ao fomento e à indução de experiências inovadoras direcionadas à formação inicial e continuada e à valorização dos profissionais do magistério da EB que, ao se inserirem em uma matriz educacional, harmonizam as vertentes de formação, produção de conhecimento e integração entre IES formadoras de professores, escolas públicas e programas de PG.

Como política pública para incorporar as ações na EB, o surgimento da Nova CAPES garantiu junto ao MEC um crescimento exponencial em seu orçamento. Desta forma, ampliou-se a política nacional de formação de mestres e doutores e o desenvolvimento científico e tecnológico. Com a criação do Conselho Técnico-científico da EB (CTC-EB), em 2008, às proposições voltadas à formação de professores da EB, possibilitaram autorizar a concessão de bolsas de estudos e de pesquisa aos participantes de programas de formação inicial e continuada.

Dessa forma, com a criação da Nova CAPES:

Criada em 1951, a CAPES convivia, até recentemente, com uma incômoda lacuna quanto à concepção de seu fundador – o grande educador Anísio Teixeira: - a pouca atenção à educação básica. Essa lacuna começou a ser preenchida com a Lei nº 11.502, de julho de 2007, que alterou a estrutura da CAPES e, no seu artigo 2º, estabeleceu a nova missão (CLÍMACO, NEVES e LIMA, 2012 p. 184).

Nessa perspectiva Vianna, Ensslin e Giffhorn (2011) afirmam que essa mudança legal indica explicitamente a necessidade da CAPES contribuir com a integração dos níveis educacionais a partir de sua histórica atribuição na PG, integrando EB e ensino superior numa perspectiva sistêmica.

Para Verhine (2012), um papel importante de programas de PG é a geração por parte de professores e alunos de novos conhecimentos para a melhoria da educação nos níveis infantil, fundamental e médio. Sendo que a importância da pesquisa na relação PG e EB deve ser valorizada.

Os estudos de Clímaco, Neves e Lima (2012) expõem de forma bastante otimista, os desafios da Nova CAPES em melhorar a formação em nível superior e estimular a valorização dos professores da EB dos sistemas públicos de ensino. Por intermédio da relação entre EB e PG, segundo os autores, será possível apoiar a pesquisa educacional e suas aplicações tanto no desempenho desses sistemas quanto na reformulação dos cursos de licenciatura e também oferecer programas de formação continuada qualificada, PG *stricto e lato sensu*, aos professores que acessaram o nível superior.

Corroborando com esse discurso, Fischer e Waiandt (2012), complementam que além de ser o espaço privilegiado da produção científica e tecnológica, a PG forma profissionais, porém cabem à Nova CAPES as responsabilidades para induzir a melhoria da qualidade de todos os níveis educacionais e de articular, por meio de programas estratégicos, as diferentes ofertas de ensino.

Lüdke, Rodrigues e Portella (2012) contra-argumentam afirmando que estamos diante de um quadro pouco animador em se tratando da relação entre o professor e a pesquisa. A questão da pesquisa do professor da EB, ou do professor pesquisador, além das dificuldades de natureza material, organizacional e de formação, ainda sofre as dificuldades de cunho epistemológico quando se questiona: que pesquisa é essa? Como se define? Como se reconhece?

De acordo com Gasparin (2012), o fato dos cursos de PG localizarem-se nas universidades não garantem que tenham as condições necessárias para estabelecer a interlocução com a EB. Werle (2012, p. 427), porém, ao analisar os programas de PG em educação da região sul evidencia que estes têm o compromisso de integração com a graduação e de atuação nas licenciaturas, o que é um registro a favor da interlocução. Por outro lado, junto com esta interlocução desenvolve-se também a EB. Nas palavras da autora:

As PGs, entretanto, estão atentas não apenas às demandas internas à sua universidade, com o que dialogam com os sistemas de ensino, mas aos compromissos com a função de pesquisa e produção de conhecimentos que a PG precisa atender. [...] Emerge aqui a conflitualidade e as diferentes pressões que perpassam o campo da PG no atendimento de demandas de produção científica, orientação, ensino e inserção nas múltiplas atividades das universidades, o que, sem dúvida, configura o campo de trabalho e disputas

dos programas e as condições de interlocução com a EB. (WERLE, 2012, p. 427).

De acordo com Fischer e Waiandt (2012), um dos fatores mais importantes ocorreu por meio da meta integradora da PG e a EB, apresentada no PNPG (2011-2020) que se propõe a estimular a realização de projetos compartilhados de construção e testagem de modelos inovadores de educação profissional na PG *stricto* e *lato sensu*, possibilitando articulações com o setor produtivo de diferentes esferas governamentais, organizações e interorganizações de representação da sociedade civil.

Ou seja, o professor fica alijado de uma atividade indispensável para o seu desenvolvimento profissional e a pesquisa fica limitada ao alcance previsto dentro das condições, dos métodos, dos interesses e dos problemas determinados pela Universidade, deixando de se expandir para os temas, os objetivos, os problemas e, principalmente, os sujeitos que estão próximos desses problemas, os professores da educação básica (LÜDKE; RODRIGUES; PORTELLA, 2012, p. 67).

Nesse sentido, a PMF promove diversas ações de promoção de formação permanente e em seu Relatório de Gestão (2012), compreende a formação continuada, como processo que associa diferentes tipos e modalidades de estudo, de forma que os profissionais possam, coletiva ou individualmente, adquirir novos conhecimentos e habilidades (FLORIANÓPOLIS, 2012).

Os estudos destes autores, trouxeram contribuições na medida em que reafirmam que os professores da EB que cursavam a PG, neste caso, o mestrado, conseguiram conciliar seus temas de interesse com os interesses do programa e de seus orientadores. Embora reconheçam que na PG não tenham encontrado a solução para os seus problemas de pesquisa, puderam discutir suas questões de modo satisfatório e enriquecedor, como se espera que aconteça na prática de pesquisa.

## 1.8 AS CONTRIBUIÇÕES DO CICLO DE POLÍTICAS PARA A ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO CAMPO EDUCACIONAL

De modo geral, consideramos que a investigação de uma política, parte da concepção de que é necessário “[...] analisar o papel das ideias desenvolvidas pelos atores, as ideias em ação, o referencial (global e

setorial) que fundamenta a política e os mediadores das políticas (atores)”. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 161). Com este entendimento, relacionamos e buscamos fundamentos na abordagem do ciclo de políticas como nosso referencial teórico-metodológico permitindo uma análise ampliada da política de liberação de professores para PG *stricto sensu*.

De acordo com Ball (2011), existem três concepções para a definição de política, são elas: a primeira afirma que a política é uma força que age nas pessoas para mudar o seu comportamento; a segunda diz que ela é construída de princípios e valores; há ainda um terceiro grupo, apresentando este, a concepção que mais se aproxima do que Ball acredita, que sustenta que política são esforços coletivos de múltiplos níveis de interpretação e tradução, chamados por ele de definições criativas.

O autor aponta que seria um erro tentar explicar a política utilizando um desses conceitos, pois para ele, política são todas essas coisas e às vezes todas ao mesmo tempo. Assim, “às vezes no movimento da política alguns aspectos têm mais proeminência ou prioridade. O que é básico na compreensão das análises das políticas é que elas estão em movimento. Uma das formas com a qual elas se movem dentro do ciclo das políticas” (BALL, 2011, p. 93).

Essa abordagem metodológica nos permite investigar o movimento e a trajetória das políticas, pois elas não são estáticas, estão em movimento dentro dos contextos nos quais se efetivam. Inicialmente, os elaboradores desse método propunham três contextos, o de influência, o de produção de texto e o da prática. Posteriormente, mais dois contextos foram acrescentados, o de resultados e o de estratégia política, que foram incorporados respectivamente pelos contextos da prática e de influência (MAINARDES, 2006). Abaixo apresentamos cada um deles:

- **Contexto de influência:** momento da construção dos discursos políticos ao nível dos principais grupos de pressão, dos organismos e dos contextos locais. É exercido pelas instituições que operam direta e indiretamente no centro produtor de políticas, redes sociais e políticas ou comunidades epistêmicas de circulação internacional de ideias como: UNESCO, PNUD, OCDE, CEPAL, Banco Mundial, UNICEF, BIRD, BID. São os agentes que definem o que ele chama de Política Proposta;
- **Contexto de produção do texto político:** engloba a produção de diversos textos – normativos, documentos, pareceres, discursos oficiais, intervenção da mídia que, forçosamente, é

contraditória e incoerente, na medida em que representa diversas opiniões e alianças. Corresponde ao centro produtor de definições das políticas nas instâncias de governo – União, Estado e Municípios; que seria a Política de Fato;

- **Contexto da prática:** inclui o terreno da intervenção dos práticos, razão pela qual muitos dos textos curriculares são rejeitados, ignorados e distorcidos sempre que não correspondam às experiências, aos valores, aos propósitos e aos interesses dos professores, aos estudantes e demais atores.
- **Contexto dos resultados:** diz respeito aos efeitos das políticas tanto nas estruturas e práticas quanto no impacto dessas mudanças nos padrões de igualdades, liberdade, e justiça social.
- **Contexto da estratégia política:** engloba as atividades sociais e políticas de modo a contribuir para a resolução/atenuação das desigualdades, no fundo, a base da investigação social crítica (MAINARDES, 2006).

A abordagem do ciclo de políticas de Ball (1993 *apud* MAINARDES, 2006) constitui-se num referencial analítico bastante útil para análise das políticas de formação continuada de professores, pois permite uma análise crítica dessas políticas, desde sua formulação nos contextos de influência e de produção do texto, até sua implementação no contexto da prática.

Mainardes e Gandin (2013) acreditam que o ciclo de políticas contempla o espaço escolar e o social como locais onde as políticas oficiais são recriadas e não apenas implementadas, permitindo que o pesquisador investigue “as rearticulações e embates em cada um dos contextos, desde onde a política é gestada, passando pela produção do texto até a sua chegada ao local onde os agentes a vivenciam”.

O contexto de influência é geralmente onde os discursos políticos que servem de base para a construção das políticas públicas são construídos. Neste trabalho, focalizamos nossa análise no contexto da produção de textos, pois objetivamos compreender como os organismos internacionais (UNESCO, BID, entre outros), o Governo Federal e o Governo Municipal constituíram e constituem as políticas de formação continuada dos docentes e o imbricamento entre elas, por meio da Análise Documental. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 257), a relação entre os contextos “é fundamental para a percepção do modelo como ciclo contínuo e não hierarquizado”.

Estudos mostram que uma parcela significativa dos pesquisadores enfoca apenas os três primeiros contextos. Questionado



sobre isso em entrevista, Ball diz que o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política devem ser incluídos nos contextos da prática e de influência respectivamente, uma vez que os resultados são em grande parte uma extensão da prática, já o contexto da ação política pertence ao contexto de influência por ser:

[...] parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

As políticas não são estanques, lineares, elas se movimentam. O mundo das políticas é bastante complexo, pois elas são instáveis, por vezes não são claras e ainda contraditórias, representando campos de conflitos e lutas multifacetárias, seja por valores, interesses ou significados. Por apresentar uma trajetória, um movimento, seus formuladores falam em “ciclos de repetição”. Essa abordagem permite analisar os movimentos e trajetórias das políticas através da intersecção desses cinco contextos.

Ball (1993 *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306-7), explica que as políticas podem iniciar em diferentes contextos:

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. Assim, podem existir espaços dentro de espaços. Podemos refletir a respeito das políticas em termos de espaços e em termos de tempo, de trajetórias

políticas, movimentos de políticas através do tempo e de uma variedade de espaços.

Não há um único contexto onde a política pode ter sido iniciada, os contextos, além de formar ciclos repetitivos, podem ainda estar inseridos dentro de um ou outro(s) contexto(s). É por isso que cabe ao pesquisador, que adota como método o ciclo de políticas, identificar como foi o seu movimento.

Para Mainardes (2006, p. 52):

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.

Enquanto o contexto de influência é caracterizado por lutas por hegemonia, o contexto de produção do texto político representa o coletivo, o interesse público. Em relação ao contexto da prática, Mainardes (2006, p. 53) argumenta ser esse o contexto onde “a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”.

Nessa pesquisa, tratamos especificamente de uma análise das políticas da RMEF, no que tange à liberação para formação continuada dos professores da EB e suas relações, convergências e divergências com as políticas nacionais e organismos internacionais.

Para Mainardes (2006, p. 54), o ciclo de políticas:

Destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É

importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível.

Nesse estudo, o contexto micro está representado pela PMF, o recorte escolhido para a realização da pesquisa, pois de acordo com Ball (2011 p. 116): “As instituições têm seu próprio contexto de influência, da produção de texto e da prática”. Tendo em vista, o pioneirismo da PMF de manter e assegurar as políticas de formação continuada em nível *Stricto Sensu* buscamos compreender como os textos políticos são elaborados, interpretados e recontextualizados no contexto local.

No contexto macro, procuramos a articulação entre o que os organismos internacionais e a legislação federal propõe e quais são os imbricamentos dessas diretrizes/prescrições com as políticas de formação continuada em nível *Stricto Sensu* da RMF (contexto micro).

Ainda em relação ao âmbito macro e micro de análise das políticas, Lima e Santos (2012, p. 304) enfatizam que:

Juntamente com o contexto de influência, o contexto de efeitos, que se relaciona com as questões de justiça, igualdade e liberdade, e o contexto da estratégia, que se refere “à criação de mecanismos para contestar as desigualdades e injustiças criadas ou mantidas pela política”, formam o âmbito macro de análise das políticas. Já o contexto da produção de texto é o momento no qual a política é transformada em textos em discursos, sendo que, no contexto da prática, ela será lida e interpretada conforme o contexto em que se insere.

Assim, nota-se que o contexto de influência se encontra num nível mais macro da análise de políticas, se fazendo presente nos textos políticos analisados, que são provenientes de acordos e de interesses políticos. Dessa forma, optamos por focar principalmente os contextos de influência e de produção do texto, por ser o tema de investigação ainda pouco pesquisado.

Os contextos estão entrelaçados. Mas, para atender aos objetivos desta pesquisa, os contextos que privilegiamos na análise foram o de influência e da produção de textos. Para isso, analisamos os documentos em níveis internacional, federal e municipal apresentados no quadro 03.

Quadro 03 - Principais alterações que influenciaram nas políticas educacionais da PMF

LEGISLAÇÃO	VIGÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBJETIVOS/PROPOSTAS/DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA
Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990	Desde 1990	Estabelece metas a serem cumpridas pelos países que firmaram o acordo de expandir significativamente as oportunidades educacionais às crianças, jovens e adultos.	Artigo 8. § 2. A sociedade deve garantir também um sólido ambiente intelectual e científico à educação básica, o que implica a melhoria do ensino superior e o desenvolvimento da pesquisa científica. Deve ser possível estabelecer, em cada nível da educação, um contato estreito com o conhecimento tecnológico e científico contemporâneo.

<p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/1996 (LDBN)</p>	<p>Desde 1996</p>	<p>Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.</p>	<p>Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão: III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Art. 67º. 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: II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;</p>
<p>Lei Nacional Nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.</p>	<p>Desde 2006</p>	<p>Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de</p>	<p>Art. 1º Ficam o FNDE e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes autorizados a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade a distância, que visem: II - à formação continuada de professores da educação básica;</p>

		professores para a educação básica.	
Plano Nacional da Educação PNE	Desde 2000 a 2024	Plano que apresenta as diretrizes e metas para a educação no Brasil, tendo como prazo até dez anos para que todas elas sejam cumpridas.	<p>1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;</p> <p>4.16) incentivar a inclusão da EB nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, (...)</p> <p>5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de</p>

		<p>professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;</p> <p>12.12) consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior;</p> <p>16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;</p> <p>São ao todo, 16, as propostas relacionadas à PG e à EB.</p>
--	--	--

Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG	Desde 1975 a 2020	Plano que define novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para política de pós-graduação e pesquisa no Brasil.	8. EDUCAÇÃO BÁSICA: UM NOVO DESAFIO PARA O SNPG
DECRETO Municipal Nº 12.674 (Anexo II)	Desde 2014	Regulamenta o art. 117 da lei complementar cmf nº 63 de 2003	Art. 11º Ao servidor ocupante de cargo de provimento efetivo e estável poderá ser concedida, a critério do Chefe do Poder Executivo, observada a conveniência administrativa e concordância antecipada e expressa da chefia imediata e do titular do órgão ou entidade onde o servidor estiver lotado, licença remunerada para frequentar curso de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado, nas áreas afins ao cargo exercido pelo servidor.

Fonte: Elaboração da autora, 2018.



A partir dos dados do quadro 03, podemos compreender as relações entre a macroestrutura (conjuntura nacional e internacional) e a microestrutura (RMEF) na elaboração e regulação dos discursos. Dessa forma, se constituiu em importante caminho para a análise do processo de transformação de políticas e textos em ações de recontextualização dos princípios e diretrizes do processo de integração sistêmica entre a PG e a EB. Entende-se por recontextualização as mudanças no processo de compreensão das orientações oficiais por parte dos atores locais, os quais articulam e imprimem os elementos da cultura organizacional na implementação das políticas públicas.

Ao analisar estas iniciativas e respectivas legislações em todos os níveis, buscando apreender os elementos de influência para a elaboração de uma diretriz como a “Licença para Aperfeiçoamento da RMEF”, torna-se possível compreender a afirmação de Ball (2005, p. 102), embora focando nas políticas nacionais:

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática.

Podemos compreender, portanto que os textos políticos trazem consigo ideias e influências de outros contextos e de seus formuladores, são frutos de acordos, o que faz com que o texto não seja ingênuo, neutro.

De acordo com Mainardes e Marcondes (2009), a análise na perspectiva do ciclo de políticas das intencionalidades e contradições no movimento de concepção, implementação e avaliação das políticas educacionais, tem o intuito de revelar as desigualdades produzidas em decorrência do desenvolvimento das políticas educacionais, por intermédio de uma compreensão da disputa pelo poder e controle que as

envolvem, como suas implicações e inadequações para promoção da justiça social.

No contexto da produção do texto político em nível local, foi estudado como e por quais atores foram produzidos tais textos e com qual finalidade, lembrando que neste momento e contexto, está inserido o contexto de influência. Na macropolítica, foram investigadas as diretrizes/prescrições dos organismos internacionais na política de formação inicial e continuada de professores da EB, bem como as normas referentes a esse nível de ensino, com enfoque na formação inicial e continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional. Dessa forma, foram analisados como os textos produzidos na política local se articulam com os textos produzidos na política macro, buscando compreender como eles foram recriados, reinterpretados e recontextualizados na política de liberação dos professores da RMEF para cursarem PG *stricto sensu*.

Os resultados desse conjunto de mudanças nas políticas apresentados no quadro 03 exibem a ampliação do crescimento do atendimento à EB, conseqüentemente a indução à municipalização do ensino fundamental e a expansão da educação infantil.

A abordagem do ciclo de políticas foi utilizada não apenas para pesquisar e teorizar políticas e não somente como ferramenta geradora de dados, mas foi útil no processo de análise do contexto e da política pesquisados através de um movimento reflexivo e crítico. Assim, o escopo de análise levou em consideração, na análise do contexto de influência, que as políticas nacionais e locais estão associadas às tendências econômicas e políticas globais e por isso precisam ser compreendidas historicamente (MAINARDES, 2006).

No capítulo de análise da legislação municipal (contexto local), a política de “Licença para Aperfeiçoamento da RMEF” será investigada no contexto dessas políticas macro (contexto internacional e nacional) e suas influências e manifestações no nível local, isto é, da RMEF.

## 2 EDUCAÇÃO PARA TODOS COMO UMA DIRETRIZ INTERNACIONAL

Buscando compreender a relação entre as políticas nos níveis macro e micro, questionamos ao Prof. Rodolfo Pinto da Luz na entrevista de aproximação, sobre quais os documentos internacionais que influenciaram nas políticas de liberação de professores da RMEF, obtivemos a seguinte resposta:

*“A Unesco, todas essas reuniões, a de Jomtien, a questão de Educação para todos, expandir para todos, eu lembro que eu estava no MEC exatamente pouco depois da Conferência de Jomtien. E aí nós fizemos a Conferência, o MEC fez a conferência, na Educação para todos em 94”*

Desta forma apresentamos a seguir um estudo sobre a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* que foi realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990 e foi organizada pela UNESCO, tendo como órgão fomentador o Banco Mundial. Reuniu cerca de 1500 participantes, com representatividade de 155 países e 120 Organizações não-governamentais (ONG's) incluindo especialistas em educação, autoridades nacionais e representantes de organismos intergovernamentais. Foram 48 mesas-redondas e uma sessão plenária que definiram os fundamentos estratégicos da educação mundial.

Os textos davam ênfase na universalização da EB e foram revisados e aprovados na sessão plenária de encerramento da Conferência em 9 de março de 1990. O resultado principal da Conferência, foi um Relatório para a UNESCO produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors, denominado *“Educação: um tesouro a descobrir”*. Os campos discursivos de influência, para usar os termos de Ball (1993), fizeram-se representar no documento e constituíram os programas de reformas para a educação nos países menos desenvolvidos.

Segundo Cury (2002), praticamente todos os países do mundo hoje garantem em seus textos legais o acesso dos cidadãos à educação básica. Mais que uma exigência contemporânea, ligada aos preceitos produtivos e de inserção profissional, para o mencionado autor, o direito à educação responde a valores da cidadania social e política. As bases desses valores são buscadas no acervo doutrinário e conjunto normativo, inclusive internacional, tal como nos documentos referidos acima.

Compreendendo a complexidade que envolve o campo de definição das políticas educacionais (BALL, 2011), entendemos que a política é viva e assume características distintas em cada contexto e segundo a concepção de seus diferentes atores.

Para Casagrande, Pereira e Sagrillo (2014), o Brasil tem intensificado suas ações políticas e reformas educacionais sintonizado com as Orientações de Organizações Internacionais. Segundo as autoras a interferência de agências internacionais nas políticas vem gerando uma agenda global para a educação.

A proposta deste capítulo é uma análise desses dois importantes documentos que foram apresentados pelos organismos internacionais. Com isso, será possível entender como o governo brasileiro implementou o projeto internacional em território nacional, ou, pelo menos, como afirma tê-lo feito, e evidenciaremos algumas prioridades de ação, bem como as manifestações dessa implementação no plano local.

## 2.1 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS (OI) E A EDUCAÇÃO PARA TODOS

Do ponto de vista histórico, observamos que o investimento em educação no Brasil sempre esteve abaixo das necessidades, se refletirmos em uma educação que atenda com a mesma qualidade a todos os cidadãos. Nesse sentido, Cruz (2003, p. 51) afirma:

O atual contexto econômico evidencia uma situação de crise do sistema capitalista, frente ao qual os representantes do interesse do capital internacional, particularmente o Banco Mundial e o FMI, intervêm na organização política e econômica dos países em desenvolvimento, na perspectiva de expandir os interesses dos países hegemônicos por meio de políticas que visam à abertura comercial e financeira, a desregulamentação das relações trabalhistas e a diminuição do tamanho e do papel do Estado na sociedade.

A partir do período pós-guerra, os Estados Unidos, em razão do seu poder militar, econômico e tecnológico, passaram a exercer uma hegemonia em relação aos países até então chamados de Terceiro Mundo. Em 1944, foram criados vários organismos internacionais, com destaque para o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a

Organização Mundial do Comércio (OMC). Em 1945 foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU). Em 1948 foram criadas a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL).

Na década de 1950 até o início dos anos de 1970 com as crescentes tensões da Guerra Fria, uma das missões do Banco Mundial era a inclusão dos países do Terceiro Mundo junto ao bloco ocidental não comunista, por intermédio da criação de programas de assistência econômica e de empréstimos crescentes voltados às políticas de industrialização.

Desde os anos 1990 o Banco Mundial tem se manifestado e considerado que o investimento em educação é a melhor forma de combater a pobreza, assumindo um papel ainda mais decisivo no processo de estabelecimento de bases políticas e sociais para legitimar a configuração mais recente do capitalismo no Brasil. Corroborando com essa visão, os OI procuram induzir os governos a responsabilizarem-se apenas com o ensino básico. Ou, pelo menos retira a prioridade dos outros graus de ensino, priorizando a EB Sobre isso, Libâneo (2013, p. 45) explicita que:

A adequação das políticas educacionais do Brasil às orientações de organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a Unesco, teve início na década de 1980, mas se intensificou nos anos 1990, desde a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, cujo objetivo foi formular políticas para escola de países emergentes compatíveis com o funcionamento do capitalismo globalizado.

O governo brasileiro recebe, interpreta e aplica as propostas e indicações dos OI e a partir do compromisso internacional assumido na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, passa a alterar as políticas educacionais do país. Os contextos de influência e de produção de textos no campo discursivo da prática, são permeados pelas determinações legais, estabelecendo propostas que explicitam a repercussão das políticas internacionais sobre a educação brasileira.

O Banco Mundial, portanto, visualizando a educação como agente do crescimento econômico passa a priorizar, cada vez mais, os projetos referentes a EB. Nesta realidade, Casagrande, Pereira e Sagrillo (2014, p. 496) afirmam que “a reforma do Estado brasileiro foi resultado

da difusão das políticas de ajuste do Banco Mundial e dos Planos de Estabilização do FMI. Os empréstimos para os ajustes [...] se constituíram em regras e condicionamentos, particularmente para a Educação Básica”.

Nesse contexto, a expressão mais contundente de reforma política introduzida na educação nacional do governo Fernando Henrique (1994-2002) foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96). Entre outras regulamentações, a LDB ratificou as novas competências dos entes federativos, estabeleceu a EB compreendendo as etapas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio.

No tocante a primeira etapa determinou que as creches e as pré-escolas passassem a integrar o sistema público municipal de ensino, uma vez que grande parte delas se encontrava atendida no âmbito da assistência social.

De acordo com a LDB n.º 9394/96, a educação brasileira, passou a ser dividida em dois níveis, a saber:

- Educação Básica – que tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir profissionalmente e no processo de avançar para estudos posteriores. É composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e diferentes modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos.
- Educação Superior – realizada nas Instituições de Ensino Superior (IES) com diversos graus de abrangência ou especialização, abrange os cursos de PG que são abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e distingue-se em PG *stricto* e *lato sensu* (BRASIL, 1996).

Fonseca (1998) destaca que a ênfase na EB pública contida nessa orientação internacional foi justificada pelos estudos do Banco Mundial por se verificar que à luz da teoria do capital humano<sup>16</sup>, nesse nível de escolarização é que a formação de novos comportamentos e de novos valores necessários ao trabalho apresenta melhores resultados.

---

<sup>16</sup> A Teoria do Capital Humano surgiu na década de 1950 com os estudos de Theodore W. Schultz e foi desenvolvido e popularizado por Gary S. Becker (1993). A ideia central da Teoria do Capital Humano é que o investimento na formação pessoal, ou seja, em Capital Humano, melhora a produtividade dos trabalhadores, o que pode alavancar o crescimento econômico de um país.

O programa “Educação para Todos”, portanto, surge da necessidade dos países ricos encontrarem um direcionamento eficaz para a superação da crise vivida pela sociedade capitalista, buscando minimizar possíveis conflitos entre as classes. Desta forma, procura-se programar políticas compensatórias de “alívio à pobreza”, voltadas aos países menos desenvolvidos, buscando garantir por todos os meios a reprodução do sistema do capital, cujo propósito é estimular as competências, a eficácia dos seus sistemas de ensino e a produtividade da força de trabalho.

Nesse sentido, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97) apontam para a ocorrência de uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Portanto, reformas foram implementadas na EB, ES e na PG à luz das orientações dos organismos internacionais.

Em se tratando de PG brasileira, uma das primeiras mudanças após a *Conferência de Jomtien* se deu com a aprovação na CAPES da pós-graduação *stricto-sensu* de caráter profissional e o incentivo à cooperação internacional do Banco Mundial, quando este definiu as diretrizes referentes aos mecanismos de financiamento, avaliação e administração, para a estrutura e o funcionamento da ES no Brasil. Nesse sentido, o Banco Mundial atua como o principal articulador desse processo, empreendendo estratégias a serem cumpridas pelos países tomadores de empréstimos.

De acordo com Saviani (2000, p. 182), atualmente mantêm-se os dois níveis na PG *stricto sensu*, organizada sob as formas de mestrado e doutorado, voltada para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores. Nessa condição, diferentemente dos cursos de graduação que estão voltados para a formação profissional.

No documento de comemoração dos seus 50 anos, a CAPES (BRASIL, 2002) é incorporado o discurso sobre as tendências de mudança no modelo de financiamento, enfatizando os grandes desafios para a sociedade brasileira postos em pauta em anos recentes, justificando assim que a política de PG deveria enquadrar-se nos critérios de avaliação a serem valorizados na década de 1990 e início do século XXI. Dessa forma:

No campo educacional, as mudanças e os desafios também têm sido expressivos: a expansão acelerada do sistema privado de ensino universitário, a demanda crescente pela ampliação

da pós-graduação profissional, a necessidade de incorporação da educação a distância e o questionamento por alguns da indissociabilidade do binômio ensino e pesquisa colocam novas questões para a CAPES (BRASIL, 2002, p. 27)

Além dessas novas frentes ou desafios, como veremos, a CAPES passa a assumir um compromisso com a EB. Sobre o contexto de influência, Stephen Ball e colaboradores realizaram relevantes trabalhos sobre a análise das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais, conforme apontamos no item anterior.

De acordo com Mainardes (2006, p. 51), a disseminação de influências internacionais pode ser entendida de duas formas: a primeira diz respeito ao fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem a circulação internacional de ideias, ao processo de transplantação de políticas de outros países para o meio nacional e aos grupos e indivíduos que “comercializam” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros e conferências.

A segunda refere-se à prática de imposição de “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais, como o Banco Mundial (BIRD), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Comissão Econômica para a América, Latina e o Caribe (CEPAL) e etc. São as agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais.

## 2.2 DECLARAÇÃO DE JOMTIEN (DJ)

A *Conferência Mundial de Educação para Todos*, também conhecida como Declaração de Jomtien, foi um marco na educação mundial, pois centrou-se na seguinte temática: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, apresentando para as gerações presentes e futuras uma proposta de educação básica, cujas características denotam uma preocupação em adequá-la à magnitude do século XXI e às transformações que essas gerações devem estar preparadas para enfrentar. Dessa forma, Mendes Segundo (2007 p. 137) reitera:

A conferência de Jomtien torna-se um marco nas determinações sobre educação mundial,



principalmente nos países pobres. Como princípio, todos os países que almejassem o desenvolvimento, a integração planetária e a sustentabilidade econômica deveriam ter como preocupação a agenda da educação para todos. A partir daí a educação passaria a ser monitorada nos países envolvidos, sob pena de causar ingovernabilidade ou instabilidade social.

Analisando os fundamentos da *Declaração de Educação para Todos*, Torres (2001) ressalta três aspectos que resumem o empenho e a mobilização de tantos países em torno de propósitos comuns para a educação. O primeiro aspecto diz respeito à promoção de políticas de apoio econômico, social e cultural; o segundo refere-se ao reconhecimento da importância de mobilizar recursos financeiros, públicos, privados ou voluntários e destiná-los à educação básica, como forma de investimento no futuro da nação e por fim, o fortalecimento da solidariedade internacional e o compromisso com relações econômicas justas e equitativas para diminuir distâncias entre nações, auxiliando os menos favorecidos e reduzir as possibilidades de conflitos entre países.

Este acordo internacional incluiu expansão da assistência à primeira infância; universalização do acesso à educação básica até o ano 2000; melhoria dos resultados da aprendizagem; redução do analfabetismo à metade; formação para outras competências para jovens e adultos; aumento dos conhecimentos e valores para viver melhor e para o desenvolvimento racional e sustentável por meio da educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

É importante ressaltar que o documento traz um diagnóstico de problemas que assolam a sobrevivência da humanidade, de dimensões econômicas, políticas, sociais e ambientais. Por exemplo, o aumento da dívida de muitos países, a estagnação e decadências econômicas, o aumento da população, as lutas civis entre grupos, a morte de milhões de crianças e a degradação do meio ambiente. Esses problemas, segundo o referido documento, dificultaram todos os esforços empregados no sentido de “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, e principalmente que a falta da educação básica para a população, no caso, a grande maioria, impede que a sociedade não reúna condições para enfrentar esses problemas mais eficazmente.

Embora no documento se reconheça que a educação não é condição suficiente para o desenvolvimento dos países, na Declaração de Jomtien é apresentado o prognóstico da possibilidade da universalização

da educação, como meta viável na solução dos problemas elencados anteriormente. Nesse sentido, o documento demonstra que um novo século se aproxima e que novas esperanças e possibilidades são apresentadas. Sendo assim, nele está expresso:

[...] hoje, testemunhamos um autêntico progresso rumo à dissensão pacífica e de uma maior cooperação entre as nações. [...] os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres são levados em conta. [...] vemos emergir, a todo o momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais. [...] o volume das informações disponível no mundo – grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas – é extremamente mais amplo do que há alguns anos [...]. Esses conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. [...] uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo. (UNESCO, 1998).

O atendimento das necessidades básicas de aprendizagem se constituiu o grande mandamento da Conferência de Jomtien. A Educação para todos veio dinamizar um processo de expansão e reforma educativa voltado principalmente para a promoção e expansão dos investimentos em EB, como podemos perceber a no Artigo 1, §4 “A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.” (UNESCO, 1998)

Para Torres (2001, p. 40):

A Educação para Todos define as “necessidades básicas de aprendizagem” (NEBAs) num sentido muito amplo, incluindo nesse conceito conhecimentos, destrezas e valores indispensáveis para sobreviver, participar e exercer plenamente a cidadania, desenvolver as próprias capacidades, estar informado e capacitado para tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo dentro de um marco de educação e aprendizagem permanente.

Do mesmo modo no Artigo 2º, a ênfase é recorrente:

1. Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia. 2. ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; (UNESCO, 1998).

Desta forma, embora seja observado um enfoque abrangente, textualmente, o documento reitera a prioridade em educação básica e para que ela se torne equitativa é necessário oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. Em consequência a educação deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, contribuindo para criar e desenvolver possibilidades de desenvolvimento por toda a vida, num ambiente onde haja calor humano e vibração.

Nos Artigos de 3 a 7, o foco principal se apresenta no seguinte aspecto: “universalizar o acesso à educação e promover a equidade”. Trata-se de fazer com que a EB seja oportunizada a todas as crianças, jovens e adultos. Para isso, o texto reforça a importância de sua universalização e a melhoria da qualidade como medida efetiva na redução das desigualdades.

Diz o Artigo 3º:

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. 2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação

para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. (UNESCO, 1998)

O Artigo 4º requer que o desenvolvimento efetivo para o indivíduo e para a sociedade dependerá que o aprendizado seja pautado no conhecimento tácito e, portanto, que as pessoas aprendam “conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores”. Ainda são propostas metodologias ativas e participativas, pois, conforme o documento, facilitam “a aprendizagem e possibilitam aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades” visando à avaliação de resultados. Conforme segue:

1. A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho. (UNESCO, 1998)

Desta forma, a aprendizagem da criança deve começar com o nascimento. Por meio do Artigo 5º propõe-se “ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica. A diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, exigem que se amplie e possa se redefinir continuamente o alcance da educação básica.”

No artigo 5º destaca-se ainda, os cuidados básicos com educação inicial na infância, de modo que sejam desenvolvidas estratégias para envolver as famílias e as comunidades em programas, cujo objetivo é satisfazer às necessidades de aprendizagem das crianças, mesmo quando o acesso se encontra limitado ou inexistente.

Para que a meta da universalização da educação básica seja efetivada, no Artigo 7º menciona a impossibilidade de somente as autoridades municipais, estaduais e o governo em nível nacional, conseguirem proporcionar educação para todos. Portanto, outros setores são convocados, desde organizações governamentais, não governamentais, comunidade e setor privado. Logo, pode-se deduzir que o artigo que trata de “Fortalecer alianças” está inspirado no modelo neoliberal da abordagem economicista para a educação básica, conforme reproduz-se abaixo:

Artigo 7: As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis (UNESCO, 1998).

No Artigo 8º percebe-se o direcionamento da atenção nas políticas de apoio aos setores social, cultural e econômico, na forma de medidas fiscais e reformas na política educacional, entendendo que estas contribuem, juntamente com a educação básica, na promoção individual e social.

1. Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade (UNESCO, 1998).

O Artigo 9º trata da mobilização de recursos, esclarecendo que “todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar”. Nesse propósito, o documento sugere que a forma de captação de recursos seja ampliada, isto é, que além de agregar os recursos públicos, estenda o leque à iniciativa privada e à ajuda de voluntários.

Nessa estratégia de socializar a preocupação com a educação básica em todo o mundo, o documento menciona tanto as pesadas dívidas externas dos países pobres – daí a promoção da educação básica como solução de todos os problemas de desigualdades sociais –, quanto a necessidade de constituição de uma declaração de compromisso para futuros pagamentos desses países tomadores de empréstimos aos países ricos.

1. Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país.

2. Um apoio mais amplo por parte do setor público significa atrair recursos de todos os órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano, mediante o aumento em valores absolutos e relativos, das dotações orçamentárias aos serviços de educação básica... Acima de tudo, é necessário uma proteção especial para a educação básica nos países em processo de ajustes estruturais e que carregam o pesado fardo da dívida externa. Agora, mais do que nunca, a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico. (UNESCO, 1990)

Finalmente, por meio do Artigo 10º do compromisso *Educação para todos* reforça-se que, para chegarmos a satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem, faz-se necessária “fortalecer a solidariedade internacional”.

Para tanto, denuncia a problemática da dívida externa dos países pobres como uma limitação a efetivação desse objetivo, mas argumenta que os países com baixa renda deverão ter especial atenção junto ao quadro da cooperação internacional. É importante ressaltar que a solidariedade internacional está condicionada à submissão das nações às regras mundiais de livre comércio, em que prevaleçam a responsabilidade e a honestidade no cumprimento das obrigações dos pagamentos de empréstimos firmados em contratos e regulados pelo mercado.

3. As necessidades básicas de aprendizagem dos adultos e das crianças devem ser atendidas onde quer que existam. Os países menos desenvolvidos e com baixa renda apresentam necessidades especiais que exigirão atenção prioritária no quadro da cooperação internacional à educação básica, nos anos 90 (UNESCO, 1998).

Nesse contexto, o projeto de *Educação para Todos*, sob a tutela do Banco Mundial, motivado ideologicamente por uma estratégia política e de cunho econômico, promove o incentivo à criação de programas onde a educação básica deve ser assumida como responsabilidade das autoridades educacionais, os governos e seus colaboradores nacionais. Portanto, a seriedade desse projeto constitui um empreendimento que repercute em todas as esferas dos sistemas educacionais. O artigo 7 esclarece:

[...] reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o

planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a "um enfoque abrangente e a um compromisso renovado", incluímos as alianças como parte fundamental (UNESCO, 1998, p.4).

No texto, portanto, podemos observar que a formação do professor passa a ser uma necessidade e, portanto, torna-se uma meta. A educação seria um empreendimento, um negócio, sendo tratada como mercadoria. E é nessa direção que se vislumbra a reformulação da formação inicial e continuada de professores como valorização profissional, em busca de uma educação melhor para todos.

### 2.3 EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI – “EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR”

Como continuidade ao que foi definido na *Conferência de Jomtien* as propostas para a educação são apresentadas no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors, em 1996. A Comissão que o elaborou partiu de um exercício de reflexão, identificando tendências e ouvindo as necessidades no cenário de incertezas e hesitações que caracterizavam o final do século XX.

A edição brasileira denominada “*Educação: um tesouro a descobrir*” foi apresentada no Governo Fernando Henrique Cardoso pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, como proposta para repensar a educação brasileira. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), o documento é essencial para compreender a revisão da política educacional na atualidade, apresenta um diagnóstico sobre o contexto do final do século e avança as possibilidades para o século XXI.

Jacques Delors (1999), como coordenador do grupo que gerou o Relatório, inicia seu texto apresentando o papel essencial da educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas:

[...] não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais



harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras [...] (DELORS, 1999, p. 11-12).

O relatório ainda aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento, a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada em quatro pilares, que são, concomitantemente, pilares do conhecimento e da formação continuada. Neste contexto, afirma que: "à educação cabe fornecer, de algum modo os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele" (DELORS, 1999, p. 89).

Segundo o relatório, os quatro pilares são fatores básicos para a educação: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver Juntos e Aprender a Ser. Destaca-se no relatório que:

Para uma nova concepção de educação, [...] deveria fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica) e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser. (DELORS, 1999, p. 90)

A proposta evidente no Relatório de Delors sugere aos legisladores, gestores e professores aderirem aos processos educacionais a partir dos quatro pilares apresentados. Substituindo assim, o processo de ensino-aprendizagem que era voltado para a absorção passiva de informações, conhecimento e operacionalização por uma construção coletiva do conhecimento (DELORS, 1999).

Um dos argumentos centrais do relatório afirma que uma sociedade com o desenvolvimento tecnológico tão acelerado, é importante enfatizar o aprender a aprender, pois, do contrário o profissional capacitado e bem-preparado hoje, amanhã, estará desatualizado. Desta forma, poderá surgir outro modo de atuar em educação, onde competências de pensar e comunicar, saber pesquisar e

ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas e ter independência e autonomia sejam alvos a serem perseguidos.

O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a EB e nesta, especial ênfase para o ensino médio. Sugere ainda a educação continuada e a certificação dos conhecimentos adquiridos (DELORS, 1999, p. 65-68).

É importante ressaltar que além desses documentos houveram outras publicações do BM para a Educação no Brasil, na América Latina e Caribe entre os anos 2000 e 2014. O texto *Improving Teaching and Learning through Effective Incentives. What Can We Learn from Education Reforms in Latin America?* (BM, 2005) – ITL-2005, indica o que considera desafios para a reforma das políticas de incentivos aos professores e reitera políticas de responsabilização docente e de padronização da docência. O documento *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. World Bank Group Education Strategy 2020* (BM, 2011) – WBSE-2020, apresenta o programa SABER (*System Assessment and Benchmarking for Education Results*, onde a formação docente se inscreve no âmbito do treinamento.

Ao analisarmos os direcionamentos para a gestão das políticas educacionais voltadas a EB advindos do contexto internacional, podemos afirmar que como contexto de influência encontramos na *Declaração de Jomtien* e no *Relatório de Delors*, elementos de intervenção nos documentos e legislações que se ocupam das diretrizes para a organização e funcionamento das políticas de educação continuada na formação brasileira.

Dessa forma, demonstrando que nacionalmente os textos oficiais reproduzem as ideias centrais desse consenso internacional, caracterizando, de acordo com essa metodologia, o contexto da elaboração e definição das políticas, ou seja, da produção dos textos como veremos no capítulo seguinte.

### 3 PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL

O termo “pós-graduação” segundo Santos (2003), foi formalmente utilizado pela primeira vez no Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946, quando foi aprovado o Estatuto da Universidade do Brasil. No capítulo VI Art. 71 do referido Estatuto, são definidos os cursos universitários, que se dividem em:

- Cursos de formação (constituintes dos planos de estudos estabelecidos pelo regimento);
- Cursos de aperfeiçoamento (destinados a revisão e desenvolvimento dos estudos realizados nos cursos normais);
- Especialização (destinados a ministrar conhecimentos aprofundados nos diferentes ramos de estudos filosóficos, científicos, artísticos ou técnicos);
- Extensão (destinados a difusão cultural nos diferentes setores que pode oferecer interesse geral);
- Pós-graduação (destinados aos diplomados, com a finalidade especial de proporcionar uma formação sistemática de especialização profissional) e;
- Doutorados (criados pelas escolas e faculdades e definidos nos respectivos regulamentos) (BRASIL, 1946).

O Brasil na década de 1950<sup>17</sup>, passou por transformações profundas, em todas as dimensões, como decorrência da consolidação do desenvolvimento econômico resultante do processo acelerado de industrialização induzido pelo estado brasileiro. Entre outras decorrências houve um forte crescimento do setor público e a diversificação das atividades internas. Segundo Gouvêa (2012) o país passou a conviver com sérios problemas resultantes do rápido crescimento industrial, dando origem, entre tantas outras, a dificuldades e desafios para o setor educacional que apresentava grandes defasagens em relação a outros setores dada a baixíssima cobertura educacional que havia sido alcançada até então, seja da EB, seja da ES.

Nessa época, intensificou-se o processo de expansão do Ensino Superior, que havia se iniciado nas décadas anteriores, em função da demanda sobretudo da região centro-sul, onde as aglomerações urbanas mais cresciam. Assim, a importância do conhecimento passou a ser

---

<sup>17</sup> É nas décadas de 1950 e 1960 que o Brasil passa da condição de um país agroexportador para a de urbano-industrial.

despertada na população e iniciativas, embora tímidas, vieram sendo tomadas pelos governos a fim de induzir a ampliação das ofertas de educação formal. A preocupação com uma formação de qualidade no Brasil, não se dava apenas em relação a expansão do ensino em nível superior, mas também do conhecimento científico, enquanto uma política pública educacional nacional e efetiva.

Segundo Kuenzer e Moraes, (2005) a PG brasileira foi implantada com o objetivo de formar professores competentes para atender com qualidade à expansão do ensino superior, que muitas vezes já eram integrantes dos quadros das universidades brasileiras, e preparar o caminho para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica.

O desenvolvimento e ampliação da PG, se dá aos poucos. Para Saviani (2000), a fase de implantação da PG, em momento posterior, já na década de 1960, pode ser chamada de período heroico, porque foi necessário criar as condições praticamente a partir do nada, suprimindo-se a carência de infraestrutura com muito trabalho e criatividade. O autor cita como exemplo até da falta de bibliotecas adequadas, que obrigava os docentes a adquirirem os livros para disponibilizá-los aos alunos.

Desta forma, para a implementação, consolidação e expansão da PG *stricto sensu* no Brasil era necessário, além de políticas educacionais voltadas para a viabilização dessa modalidade de ensino, recursos financeiros que pudessem oferecer programas de qualidade para a sociedade brasileira.

Pode-se falar que o ponto de partida mais formal da implementação da PG deu-se, por meio do Decreto nº 29.741 de 11 de julho de 1951, quando foi instituída uma Comissão Executiva para promover a *Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES), no governo do presidente Getúlio Vargas, em seu segundo mandato (1950-1954). A CAPES, que inicialmente, na sua criação, era denominada de “Campanha”, depois passou para “Coordenação” e desde 1992 vem denominando-se “Fundação”, foi criada por Anísio Teixeira (1900 – 1971), seu primeiro presidente e tinha como objetivo “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país” (BRASIL, 1951).

Para alcançar tais objetivos, segundo Mendonça (2000, p. 143)

O Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), criado em 1951 pelo almirante Álvaro Alberto da Mota e Silva com o objetivo específico de promover a

pesquisa científica e tecnológica nuclear no Brasil, desenvolvia atividades orientadas à promoção da área das chamadas ciências exatas e biológicas, fornecendo bolsas e auxílios para a aquisição de equipamentos para pesquisa, bem como criava e mantinha institutos especializados; a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituída, como Comissão, no mesmo ano que o CNPq, tendo à sua frente o educador Anísio Teixeira, investia na formação dos quadros universitários, através também da concessão de bolsas no país e no exterior; outros órgãos dos vários ministérios atuavam de forma isolada sobre as suas áreas respectivas.

Percebemos, pelo texto do decreto que institui a CAPES, a preocupação com a especialização, o treinamento e o aperfeiçoamento profissional, e, por conseguinte, intensificou-se um processo de estruturação e de expansão dos estabelecimentos onde pudessem ser desempenhadas tais atividades. A PG era entendida como uma das necessidades para o desenvolvimento nacional. De fato, tal visão vai ao encontro do contexto histórico e econômico da época, que exigia rapidez e eficiência para satisfazer às novas demandas.

Diz o Decreto nº 29.741, no Art. 3º que os objetivos perseguidos seriam:

a) promover o estudo das necessidades do país em matéria de pessoal especializado, particularmente nos setores onde se verifica escassez de pessoal em número e qualidade; b) mobilizar, em cooperação com as instituições públicas e privadas, competentes, os recursos existentes no país para oferecer oportunidades de treinamento, de modo a suprir as deficiências identificadas nas diferentes profissões e grupos profissionais; c) Promover em coordenação com os órgãos existentes o aproveitamento das oportunidades de aperfeiçoamento oferecidas pelos programas de assistência técnica da Organização das Nações Unidas, de seus organismos especializados e resultantes de acordos bilaterais firmados pelo Governo brasileiro; d) Promover, direta ou indiretamente, a realização dos programas que se mostrarem indispensáveis para satisfazer às necessidades de treinamento que não puderem ser

atendidas na forma das alíneas precedentes; e) Coordenar e auxiliar os programas correlatos levados a efeito por órgãos da administração federal, governos locais e entidades privadas; f) Promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamentos e estudos pós-graduados (BRASIL, 1951, p. 1).

Em 1961, a CAPES estava diretamente subordinada à Presidência da República e nos primeiros dois anos, nas palavras de Silva Neto (2017) tiveram o desenvolvimento de seus trabalhos marcado pela morosidade. “Tal morosidade pode tanto ser fruto dos conflitos de interesses quanto da própria burocracia, ainda que houvesse certa autonomia com relação aos trâmites estatais” (SILVA NETO, 2017, p. 29). Dois anos depois, em 1963, uma vez cumprida a sua tarefa de criação da Campanha, a Comissão Executiva foi extinta e foi criado um Conselho Consultivo.

A partir de 1964, a CAPES volta a se subordinar ao Ministério da Educação e Cultura como parte da reforma Universitária do início do período do Regime Militar. Historicamente, portanto, o contexto de instalação, de fato, da PG brasileira, se deu durante o Regime Militar, um período marcado pela repressão política e, em termos de educação, de avanço da privatização. No entanto, segundo Cunha (1983), após a primeira fase de repressão que caracterizou o novo regime implementado em 1964, é retomado o dinamismo das políticas de desenvolvimento da ciência e tecnologia, iniciadas ao longo dos anos de 1950/1960.

Nesse contexto, a relação entre a economia e a educação brasileira, evidenciaram a necessidade da formação de quadros de nível superior para suprir as lacunas criadas por um novo ritmo de crescimento econômico vinculado à expansão industrial. Os investimentos públicos na PG cresceram muito até o final da década de 1970, dando origem a diversos programas.

A política do Estado foi implementada por três agências: o antigo BNDE (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico) que foi substituído pela FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos) no tocante à educação e a CAPES e o CNPq. Estas três agências foram responsáveis por uma consistente política de fomento que propiciou o crescimento da PG *stricto sensu* brasileira. Esse interesse em desenvolver a PG se expressa no sentido de oferecer formação de recursos humanos de alto nível, considerando que a sociedade e o governo pretendiam a independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil, na

direção de um almeja 'Brasil potência' por parte dos militares. Dessa forma:

Para alcançar sucesso nos ambiciosos planos de desenvolvimento tecnológico e científico, o principal banco de investimento do país, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), estabeleceu um fundo de suporte ao desenvolvimento tecnológico, ainda em 1969. O sucesso do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) criou uma pressão para sua institucionalização em uma nova agência especializada. Criada em 1971, a Financiadora de estudos e projetos, Finep, assumiu a secretaria executiva do FNDCT, agora como um fundo nacional definido como um item permanente do orçamento público federal. Em 1975 o antigo, e então, pequeno Conselho Nacional de Pesquisa foi reformado e transformado em um novo e muito mais amplo conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (BALBACHEVSKY, 2005, p. 279).

A PG passa a ser reconhecida no sistema educacional do Brasil, por meio do Parecer n.º 977 de 1965, da Câmara de Ensino Superior (CES), de autoria de Newton Lins Buarque Sucupira. Para Cury (2005, p. 12), este é o único documento doutrinário da PG. Segundo ele:

De acordo com esse parecer, a PG teria como objetivos a formação tanto de um corpo docente preparado e competente quanto a de pesquisadores de alto nível, e a qualificação profissional de outros quadros técnico-administrativos necessários ao desenvolvimento nacional.

O texto do documento apresenta a distinção entre a PG *lato sensu* e a *stricto sensu*, sendo que a primeira designa todo e qualquer curso que se segue à graduação, citando como exemplo os cursos de especialização. Já a PG *stricto sensu*, é resumida da seguinte forma por Cury (2005, p. 12):

Realiza os fins essenciais da universidade por atender a estudos e pesquisas avançadas de modo regular, permanente e propiciando um grau acadêmico que deverá ser de uma alta competência

científica em determinado ramo do conhecimento que, mesmo atuando em setores profissionais, tem objetivo essencialmente científico.

O parecer CES n.º 977/65, destaca ainda a origem histórica da PG, onde o relator esclarece que o nome e o sistema da PG “tem sua origem próxima na própria estrutura da universidade norte-americana”, mantendo os dois níveis (mestrado e doutorado), do sistema norte-americano, também a distinção entre mestrado profissional e mestrado de pesquisa, doutorado profissional e doutorado de pesquisa.

- O mestrado: tem duração mínima de um ano e exigência de dissertação em determinada área de concentração na qual revele domínio do tema e capacidade de concentração, conferindo o grau de Mestre.
- O mestrado Profissional: dirige-se à formação profissional, com estrutura curricular clara e consistentemente vinculada à sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional à sua especificidade. Admite regime parcial de dedicação, exigindo apresentação de trabalho final sob a forma de dissertação.
- O doutorado por sua vez, constitui-se no segundo nível de formação pós-graduada, tendo por finalidade proporcionar formação científica ou cultural, ampla e de profundidade. Duração mínima de dois anos, exigência de defesa de tese, em determinada área de concentração, que contenha trabalho de pesquisa, com real contribuição para o conhecimento do tema, conferindo o diploma de doutor (ALMEIDA JUNIOR, 2005).

Herdou-se também do modelo norte-americano, a sistemática de cursos/créditos com grande flexibilidade, duração variável, exames de qualificação, domínio de língua estrangeira, acompanhamento dos estudos e pesquisas por um orientador e a exigência da dissertação para o mestrado e da tese para o doutorado. A PG brasileira apresentada no parecer também utiliza o modelo francês quando se refere à pesquisa científica e as necessidades do treinamento avançado, voltado ao desenvolvimentismo (LÜDKE, 2001).

Kuenzer e Moraes (2005) mencionam que até dez anos após o surgimento da PG no Brasil, os pesquisadores da área educacional ainda eram, na sua maioria, formados no exterior, especialmente nos Estados Unidos, dentro de uma tradição de pesquisa quantitativa. Além de se ancorar em valores teórico-metodológicos quantitativos, a formação



tendia a ser descontextualizada tendo em vista o ambiente de pesquisa, mas também em função dos temas e objetos estudados.

Segundo Lima e Contel (2011), nas décadas de 1970 e 1980, novos esforços foram realizados pelo Governo Federal para o aprimoramento do sistema de ensino de PG no Brasil, concretizados nos “Planos Nacionais de Pós-Graduação” (PNPGs). Os Planos Nacionais de Pós-Graduação constituíram-se em outro elemento crucial na construção do sistema, direcionando para sua consolidação e institucionalização. Através deles realizaram-se diagnósticos sobre a situação da PG e foi formulado um conjunto de metas e de ações que, em grande parte, foram cumpridas.

### 3.1 CRIAÇÃO DOS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO: DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES À FORMAÇÃO DE PESQUISADORES

Para Cury (2005), a pesquisa passou a ser institucionalizada e realizada por programas de PG somente na segunda metade do século XX, com o aparecimento da CAPES e do CNPq em 1950. Esses dois órgãos passaram a desempenhar função essencial na forma de incentivo a pesquisa, por atuarem, desde a sua criação, como agências de fomento, incentivando essa modalidade de ensino por meio de financiamentos.

A institucionalização da PG no país caminhou no sentido de um Sistema Nacional de Pós-Graduação – cuja necessidade foi reforçada pela lei nº 5.539/68, que modifica o Estatuto do Magistério – e impôs a titulação em PG *stricto sensu* como condição para a progressão na carreira docente das universidades. Como expressam Bianchetti e Valle (2011), inicialmente a formação de professores para a atuação no ensino superior, tanto no Brasil quanto fora dele, era o objetivo principal da CAPES.

A partir da década de 1970, o órgão torna-se responsável pela elaboração, coordenação e implementação dos Planos Nacionais de PG (PNPGs). Foi no contexto da execução desses planos que a CAPES, que se transferiu para Brasília em 1974, se fortaleceu enquanto agência de fomento da pós-graduação. Os PNPGs trazem diagnósticos da PG e contém projeções, prognosticando iniciativas a serem implementadas e estabelecendo as diretrizes que norteiam as políticas públicas de qualificação de pessoal em nível de mestrado e doutorado.

Em 1976, segundo Kuenzer e Moraes (2005), a CAPES decidiu implantar um sistema de avaliação dos cursos e programas das universidades que tinha como finalidades: identificar os acertos, os erros e os problemas dos cursos; orientar no planejamento ou na formulação de

políticas, alocação e distribuição de recursos, e assegurar a qualidade do ensino e da produção científica.

Os PNPBs do Brasil buscam constituir objetivos e metas ao sistema nacional de Pós-graduação. Para Cury (2005), os planos nacionais de Pós-graduação foram se sucedendo e, seja pela participação da comunidade científica, seja pelo seu caráter estratégico na produção do conhecimento científico, acabam favorecendo as IES por impedir recuos do Estado no financiamento da educação.

O I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG, 1975-79) foi publicado no governo Ernesto Geisel<sup>18</sup>, tendo Ney Braga como ministro da Educação e Cultura. O Plano apresentava como diretrizes: institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento estável; elevar os padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos; planejar a sua expansão tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões (BRASIL, 2004, p.13).

Além disso, o objetivo fundamental era transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes. O principal destaque da política de pós-graduação do I PNPG foi a capacitação dos docentes das universidades e a integração da pós-graduação ao sistema universitário, conforme segue:

O ensino e a pesquisa devem estar integrados em todos os níveis, e os vários níveis devem estar articulados entre si; o ensino superior é um setor de formação de recursos humanos para os demais níveis de ensino e para a sociedade; os cursos de pós-graduação no sentido *stricto* - mestrado e doutorado - devem ser regularmente dirigidos para a formação de recursos humanos para o próprio ensino superior; a capacitação dos docentes das instituições brasileiras deve ser programada em função das capacidades de atendimento dos cursos aqui localizados; nos casos específicos de impossibilidade de atendimento em âmbito nacional, devem ser programados convênios e intercâmbios com instituições estrangeiras (BRASIL, 1998, p. 13)

---

<sup>18</sup> Ernesto Geisel foi um militar, político e o 29º Presidente da República do Brasil. Governou o país no período de 1974 a 1979.

Deste modo, Córdova, Gusso e Luna (1986) observam que a formação de professores nas universidades foi o principal fator de crescimento da PG, já que a cada docente que saía para titulação em nível de PG *stricto sensu*, outro substituto era admitido e para se estabilizar no emprego precisava do mestrado, assim reiniciando o ciclo.

O I PNPG foi elaborado num momento de disponibilização de muitos recursos provenientes do FNDCT do qual a FINEP era a Secretaria Executiva e executora de fomento, sendo a CAPES e o CNPq seus usuários. Esses recursos permitiram a expansão dos programas de bolsas de estudo e a criação de inúmeros cursos de pós-graduação (MARTINS, 2002).

Na introdução do I PNPG é apresentado um vasto panorama abordando as dimensões das atividades desenvolvidas no país, desde a implantação do sistema nacional de PG até o momento em que o plano é criado.

O segundo capítulo, intitulado “Análise da Evolução da Pós-Graduação no Brasil”, está dividido em três tópicos, nos quais são descritas as principais características das atividades desenvolvidas, além de uma análise do surgimento dos cursos e instituições, seguida de um diagnóstico dos principais problemas da PG no período correspondente.

“Objetivos e Diretrizes Gerais” é o terceiro capítulo do I PNPG. Nele fica estabelecido como funções da PG:

1) formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade;

2) formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade; e

3) preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas.

Já o objetivo fundamental do Plano Nacional de PG é

[...] transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes, o que será alcançado na medida em que o sistema de pós-graduação exerça eficientemente suas funções formativas e pratique um trabalho constante de investigação e análise em todos os campos e temas do conhecimento humano e da cultura brasileira (BRASIL, 1975, p. 125).

Outro avanço neste período é a organização da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no final da década de 1970, que de acordo com Sousa e Bianchetti (2007), além de ter presente as responsabilidades próprias dos órgãos governamentais (organização, funcionamento, avaliação e credenciamento dos cursos etc.), preocupa-se com a qualidade da produção e socialização do conhecimento na área e posiciona-se vigilantemente no sentido de garantir uma pós-graduação cada vez mais comprometida com a solução dos problemas do conjunto da população brasileira.

O II Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG, 1982-85) segundo Ramalho e Madeira (2005) surgiu no contexto de forte crise política que sinalizava a realidade dos governos militares. Nesse momento o Brasil tinha como presidente João Baptista de Oliveira Figueiredo (1980-1984), o último presidente do regime militar.

Aprovado pelo Decreto nº 87.814 e tendo como ministra da Educação e Cultura, Esther de Figueiredo Ferraz o documento reconhecia que, apesar dos esforços desenvolvidos, existiam problemas estruturais e financeiros que dificultavam o processo de institucionalização e consolidação da PG e citava alguns deles: excessiva dependência de recursos extra orçamentários; sujeição a repentinos cortes de verba; instabilidade empregatícia e profissional de docentes, técnicos e pessoal de apoio. Frente ao constatado, foi reforçada a criação de mecanismos de acompanhamento e avaliação dos programas. O Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico foi se esvaziando gradativamente, comprometendo a distribuição de recursos que se fazia anteriormente no sistema CAPES/CNPq/FINEP (MARTINS, 2002).

O principal objetivo do II PNPG continuava a ser a formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, de pesquisa e técnicas visando o atendimento dos setores público e privado.

Sobre formação continuada de professores, o texto do II PNPG (BRASIL, 2009a) expõe:

A Pós-graduação e a pesquisa têm se mostrado elementos indispensáveis no estímulo à qualificação docente. É essencial que o docente, pela prática, esteja familiarizado teórica e metodologicamente com a atividade de pesquisa na área de sua especialidade e que o pesquisador encontre um ambiente favorável para a transmissão do conhecimento e da experiência acumulados por

ele. Para ambos os processos, a Pós-graduação constitui o contexto privilegiado.

De acordo com Hostins (2006, p.140):

Pode-se então concluir que no II PNPG a questão central é a expansão da capacitação docente, mas com a melhoria da sua qualidade, enfatizando a avaliação, a participação da comunidade científica e o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica.

O III Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 1986-89) foi publicado durante o mandato do presidente José Sarney (1985 -1989), contando com Jorge Bornhausen, a frente do ministério da Educação. O texto do III PNPG apresenta seis capítulos, divididos da seguinte forma: 1. Introdução; 2. Premissas do III PNPG; 3. Análise da Evolução e Situação Atual da Pós-Graduação; 4. O Plano Nacional de Pós-Graduação; 5. Diretrizes Gerais e 6. Estratégias.

O texto considera priorizar a necessidade de integração das relações entre a universidade, a PG e o setor produtivo, tanto como meio de buscar novas fontes de financiamento, quanto como mecanismo de aplicação das pesquisas e da busca de desenvolvimento de estudos aplicados (BRASIL, 2009b).

Para Ramalho e Madeira (2005, p.73), o plano deu maior força à “necessidade de institucionalização da pesquisa como elemento indissociável do ensino de PG, e integração no Sistema Nacional de Tecnologia”. Finalmente, o plano reconhece uma melhora substancial na qualidade e na estrutura dos cursos de pós-graduação, mas indica que a estrutura instalada ainda requer um considerável esforço de aperfeiçoamento e consolidação. A precária situação financeira pela qual o Brasil atravessava nesse período também parece ter afetado a pós-graduação. O documento aborda a preocupação com os cortes e atrasos na alocação e liberação de verbas, o que oferecia incertezas de funcionamento e ao mesmo tempo, o sistema era “constantemente afetado pelas percepções imediatistas das políticas governamentais refletidas nas frequentes mudanças de prioridades” (BRASIL, 2009b, p. 200). Além disso, o texto afirma que o Ministério da Educação não possuía neste momento nenhum sistema salarial que incentivasse o docente pesquisador. Estas limitações financeiras afetaram as atividades científicas desenvolvidas nas universidades brasileiras, conforme fica evidente no trecho a seguir:

Ao longo dos últimos anos, observa-se uma progressiva diminuição da proporção das despesas de capital e outros custeios em relação às despesas com pessoal, resultando na imobilização das atividades de ensino, pesquisa e extensão [...]. Um problema conjuntural recorrente e da maior importância, face a seu efeito negativo sobre o sistema de pós-graduação, é a questão das bolsas de estudo no país, no que se refere aos níveis de remuneração, número e diversidade. As bolsas de pós-graduação no país vêm apresentando, desde 1970, uma perda considerável de poder aquisitivo. Os reajustes não acompanharam, até 1982, sequer os aumentos de salários do funcionalismo público federal. A partir de 83, houve uma recuperação gradativa dos valores das bolsas, apesar de ainda continuarem defasados. Como consequência de todo esse processo verificam-se: tempo médio de titulação elevado; esvaziamento dos cursos; não aproveitamento dos melhores alunos; ineficiência e alto custo relativo dos cursos de pós-graduação; redução quantitativa e qualitativa das pesquisas associadas às atividades de pós-graduação; alto índice de evasão dos alunos e baixo rendimento global (BRASIL, 2009b, p. 204-205).

É importante lembrar que este foi o último plano elaborado antes da publicação da atual Constituição Federal em vigor, que foi promulgada no dia 5 de outubro de 1988. Conhecida como Constituição Cidadã, uma de suas garantias e deveres é a igualdade e direitos para os cidadãos, que prevê liberdade para trabalhar, para expressar o pensamento, liberdade de religião, acesso aos serviços de saúde, educação, entre outros.

A partir do final da década de 1980, ocorreu uma rápida proliferação de universidades particulares. De acordo com Saviani (2000) a impressão que se tem é que, com a consagração da autonomia universitária como princípio constitucional operada pela Constituição Federal, houve uma corrida das instituições superiores privadas para se transformarem em universidades.

Em março de 1990, no início do governo Collor de Mello (1990-1992) a CAPES foi extinta, gerando intensa mobilização por parte da comunidade científica resultando na sua recriação no mês seguinte do

mesmo ano. Em 1992 é instituída como Fundação Pública, o que concede à instituição uma nova perspectiva de ação.

De meados da década de 1960, quando surge, até a segunda metade dos anos de 1990, a PG é direcionada a se concentrar mais fortemente na formação docente, embora nunca tenha secundado o objetivo de formar pesquisadores. A partir de 1996, passa a haver uma indução forte da CAPES, via avaliação institucional, no sentido de promover com mais efetividade, a pesquisa e a formação do pesquisador nos programas de pós-graduação (KUENZER; MORAES, 2005; HORTA, 2006;).

### 3.2 MUDANÇA PARADIGMÁTICA NA CAPES

Após um interstício de estabilidade na década de 1980, a década de 1990, caracterizou-se, nos países da periferia do capital, particularmente o Brasil, pelas amplas políticas de privatização de empresas estatais: quebra de monopólios de empresas públicas e um conjunto de reformas constitucionais – no sistema tributário, na administração pública, na legislação sindical, trabalhista, educacional etc. que objetivava criar um ambiente favorável para o grande capital.

Para tanto, desenvolve-se um movimento global, sistemático e contínuo em benefício da chamada universalização da educação, projeto esse assessorado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), sob a orientação e o monitoramento do Banco Mundial.

Após a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, a CAPES traz um conjunto de medidas com metas inovadoras que constituem uma política para a PG. Dentre elas, destacam-se segundo Bianchetti e Valle (2011), mais precisamente no triênio que compreende os anos de 1996 a 1998 a passagem da ênfase na “formação de professores” para a “formação de pesquisadores”.

Em meio a crise, o papel da CAPES foi muito relevante na ampliação e consolidação da PG. Garantiu aumento da absorção de pessoal em regime de tempo integral e dedicação exclusiva nas IES federais e o financiamento para Pós-graduandos por meio de bolsas de estudo, aliado ao Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD), garantindo a formação de um expressivo coletivo de

profissionais, em particular para a docência na Pós-graduação (KUENZER; MORAES, 2005).

O IV Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 1998), mesmo não tendo sido promulgado, teve suas diretrizes foram adotadas pela CAPES. O plano foi produzido a partir das sínteses dos relatores dos grupos de trabalho do Seminário Nacional Discussão da Pós-Graduação Brasileira que propunha a expansão do Sistema Nacional de PG. Seu texto apresentava a criação de critérios pelos quais a agência avalia e financia os Programas de Pós-Graduação (PPGs), prezando pela qualidade; a diminuição das desigualdades regionais na oferta e desempenho da PG; aprofundamento na relação universidade-empresa; comprometimento maior da PG em renovar a graduação, contribuindo para melhoria da formação docente que se aperfeiçoaria na PG *stricto sensu*.

A ampliação de novos cursos de PG *stricto sensu*, para atender as demandas das novas políticas educacionais de incentivo à formação nesse nível de ensino tornou questionável a qualidade do ensino. Entre 1996 e 1997, a CAPES, procurando aprimorar o sistema de avaliação, recebeu consultores estrangeiros que analisaram o sistema de avaliação brasileiro e a partir de 1998 foram implantadas significativas mudanças no Sistema de Acompanhamento e Avaliação da Pós-graduação da CAPES.

Nesse contexto, embora os principais objetivos continuassem sendo o fomento na formação qualificada para as atividades de docência, de pesquisa e técnicas, as diretrizes passaram a enfatizar a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação da pós-graduação. Assim:

Analisando o percurso das políticas de pós-graduação no Brasil, principalmente nos seus primeiros vinte anos, observa-se que, inicialmente, visou-se a capacitação dos docentes para atuar nas universidades, o desenvolvimento da atividade científica e um aumento progressivo de sua importância estratégica no cenário do ensino superior e da Ciência e Tecnologia no Brasil. Posteriormente, com a consolidação da pós-graduação, notadamente a partir dos anos de 1980, a avaliação do desempenho do sistema torna-se o centro das preocupações [...] (HOSTINS, 2006, p. 141).



A CAPES com a função de coordenar a avaliação da PG *stricto sensu* no Brasil, avalia todos os programas periodicamente, com base em critérios estabelecidos, que basicamente estão centrados em aspectos quantitativos de produções e publicações acadêmicas do corpo docente e discente dos cursos. Muitos autores criticam essa ênfase quantitativa dada aos mecanismos de avaliação utilizados pelo órgão.

Exemplar é o posicionamento de Costa Júnior e Bittar (2012, p. 275), quando afirmam que “o modelo de avaliação da CAPES assumiu uma lógica produtivista, pragmática e utilitarista. [...] por conseguinte, o resultado da avaliação já não revela os problemas dos programas, suas potencialidades e, tampouco, sua importância para a instituição, para a academia e para a região”. De acordo com estes autores, o resultado da avaliação ficava centrado na figura do professor permanente do programa, e essa tendência transformadora da pós-graduação no Brasil “afeta e desvaloriza o trabalho docente que perde sua autonomia e passa a ser controlado, adequado e uniformizado segundo critérios de produtividade fundamentada na lógica racionalizadora do capital” (COSTA JÚNIOR; BITTAR, 2012, p. 275).

Da mesma forma que a CAPES tem liderado a consolidação da PG *stricto sensu*, no Brasil, segundo Verhine (2012), a partir da criação Lei 11.502/2007 ampliou a missão e ela ocupa agora um lugar central no sentido de estabelecer ligações entre a PG e a educação básica, de forma a, simultaneamente, nas palavras do autor: “promover a qualidade dos dois níveis”, passando a ser chamada de Nova CAPES<sup>19</sup>.

Abaixo no Quadro 04 apresentamos a trajetória de institucionalização e modificações nas funções e diretrizes da CAPES, expressas nos decretos e leis. O destaque é mudança do paradigma de formação do professor para atuar na PG para a formação do pesquisador, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Além disso, a partir de 2007 a CAPES passa atuar diretamente no fomento a formação inicial e continuada de professores para a EB, conforme veremos no próximo capítulo.

---

<sup>19</sup> O V e VI PNPGs publicados no período de transição para a Nova CAPES serão analisados, pela sua pertinência, no próximo capítulo.

Quadro 04: Percurso legislativo da CAPES DE 1951 - 2007

LEGISLAÇÃO	VIGÊNCIA	DESCRIÇÃO
Decreto nº 29.741	11 de julho de 1951	Instituiu uma Comissão Executiva para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Decreto nº 30.286	19 de dezembro de 1951	Dilata para um ano o prazo da Comissão Executiva para instalar a Campanha
Decreto nº 50.737	7 de junho de 1961	Consolida a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, diretamente subordinada à Presidência da República
—	1963	Nomeação dos cargos de coordenador, diretor executivo e do Conselho Consultivo da CAPES
Decreto-lei nº 53.932	26 de maio de 1964	Denominação modificada de Campanha para Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Parecer CFE nº 977 (Parecer Sucupira)	3 de dezembro de 1965	Distinção entre estudos <i>lato e stricto sensu</i> , mestrado e doutorado, acadêmico e profissional; estruturação, carga horária e funcionamento dos cursos de pós-graduação; pré-requisitos e estratégias de seletividade intelectual para ingresso.
Lei nº 4.881-A	6 de dezembro de 1965	Estatuto do Magistério Superior; impulsionou a procura por cursos de pós-graduação pelos candidatos à carreira docente; Capes passa a ser responsável pela avaliação dos cursos de mestrado e doutorado
Lei nº 5.540	28 de novembro de 1968	Reforma Universitária; destinação de recursos para a viabilização de cursos e a criação dos Centros Regionais de Pós-

		Graduação.
Lei nº 8.405	9 de janeiro de 1992	Institui como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)
Lei nº 11.502	11 de julho de 2007	Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação CAPES, e autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a EB.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.



#### **4 A NOVA CAPES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Em dezembro de 2004, no primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006) foi publicado o V PNPG (2005-2010). O plano contou com a participação de Tarso Genro como ministro da Educação, Fernando Haddad, como secretário-executivo do ministério e Jorge Almeida Guimarães, como presidente da CAPES. A política educacional para este novo período, indica que a PG deve contribuir com o desenvolvimento econômico-produtivo, com as políticas de Estado e com as organizações da sociedade. Neste sentido:

O objetivo principal do PNPG 2005-2010 foi o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender com qualidade as diversas demandas da sociedade, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país. Esse Plano teve ainda como objetivo subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia (BRASIL, 2004, p. 29).

O documento divide-se em cinco capítulos, com a seguinte organização: I - Introdução; II - Situação Atual da Pós-Graduação e Diretrizes Gerais; III - Cenários de Crescimento da Pós-Graduação; IV - Metas e Orçamento; V - Conclusões. Ainda consta um anexo com documentos oficiais, textos de apoio ao PNPG e outras contribuições.

No V PNPG, percebemos uma preocupação com a formação de professores, principalmente por conta da ênfase dada ao aumento quantitativo de mestres e doutores, decorrente do agilização para essa formação. Segundo Lüdke, Rodrigues e Portella (2012) foi a partir desse plano que os professores da EB passaram a ser contemplados explicitamente na formulação das políticas educacionais relativas a esse nível de ensino.

De acordo com Hostins (2006), o V PNPG, indica a expansão do sistema em quatro vertentes: a capacitação docente para o ES, a qualificação dos professores da EB, a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas.

No documento ressalta-se também a necessidade de mudanças e de enfrentamento da diversidade de demandas da sociedade, para as quais se identificam alguns desafios:

Flexibilização do modelo de pós-graduação a fim de permitir o crescimento do sistema; profissionais de perfis diferenciados para atender à dinâmica dos setores acadêmico e não acadêmico; e, atuação em rede para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da pós-graduação e atender às novas áreas de conhecimento (BRASIL, 2004, p. 44).

Nesse contexto, as diretrizes e estratégias do V PNPG orientaram a criação de alguns programas na CAPES e, por esta razão, foram consideradas de crucial importância para o desenvolvimento do sistema nacional de PG.

Percebemos também no V PNPG a intenção de instituir a PG como agente promotor da captação de recursos internacionais. Segundo o documento, dever-se-ia:

Estimular a cooperação internacional por intermédio das universidades, de tal forma que o intercâmbio entre alunos e professores seja institucionalizado, permitindo inclusive a apresentação de projetos de captação de recursos junto às agências de fomento internacionais (BRASIL, 2004, p. 61).

A primeira década dos anos 2000 foi marcada pela publicação de relatórios e pelo estabelecimento de planos de metas para a educação brasileira. A observação de que as metas da EB não poderiam ser atingidas sem professores bem formados, promoveu a criação de uma nova CAPES, para transferir seu acúmulo de conhecimento e experiência à formação de professores para a EB. Portanto, o documento que deu origem a essas mudanças foi o Decreto nº. 6316 publicado em dezembro de 2007, aprovando o estatuto da Nova CAPES. Além disso, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi apresentado pelo MEC no ano de 2007.

Os documentos e diagnósticos sobre a EB indicavam um caminho possível para uma efetiva mudança da situação brasileira,

exercendo pressão sobre as autoridades para que tomassem iniciativas de alcance nacional, que pudessem contribuir para a melhoria da formação de professores.

A proposta do PDE é estabelecer um conjunto de ações que visavam solucionar os problemas educacionais no Brasil. E é possível perceber uma ênfase para a EB, tendo em vista que das 30 ações estabelecidas pelo plano, 17 contemplam esse nível de ensino.

O Quadro 05 apresenta as propostas mais relevantes do PDE com ênfase à EB.

Quadro 05 - Propostas relacionadas à EB

PROPOSTAS	OBJETIVOS
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)	Promover o financiamento da educação básica pública.
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)	Medir a qualidade do ensino nas escolas públicas.
<b>Pós-graduação</b>	Elevar gradualmente o número de matrículas na PG <i>stricto sensu</i> , de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.
Formação de professores	Assegurar que todos os professores(as) da EB possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Formação continuada e pós-graduação de professores	Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de

	atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
Plano de Carreira Docente	Assegurar, no prazo de 2 anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da EB e ES pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da EB pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional.
Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)	Fomentar a formação de professores da EB.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

No ano de 2009, 57 anos após a criação da CAPES, foi aprovada pelo Congresso Nacional a Lei no 11.502/2007, homologada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), já no seu segundo mandato. Surgiu, então, a Nova CAPES. A ela coube a responsabilidade de coordenar o Sistema Nacional de PG brasileiro, bem como induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores da EB.

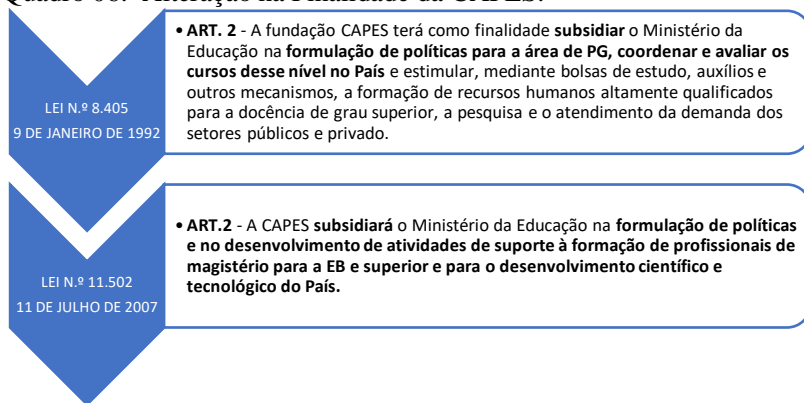
Com o surgimento da Nova CAPES, há uma mudança no papel historicamente desenvolvido por esta instituição seguindo a tendência convergente de políticas públicas para a integração da ES e EB. A CAPES passa, portanto, a atuar na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para os dois níveis de ensino. O Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, consolidou essas atribuições ao instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da EB. Essa mudança legal indicou explicitamente a necessidade da Nova CAPES contribuir com a integração dos níveis educacionais a partir de sua histórica atribuição na PG, integrando EB e ES numa perspectiva sistêmica.

O quadro 06 permite visualizar a ampliação da competência da CAPES, evidenciando que a Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007, não elimina o conteúdo do Artigo 2 da antiga Lei n.º 8.405, de 09 de janeiro de 1992, que atribuía ao Órgão de avaliação e financiamento da PG papéis



relativos à PG em geral. Com a nova legislação deslocou-se, sem alteração no texto, aquilo que era exclusivo para a dimensão do ES, passando a englobar também a EB. Contudo, como se verá, a inclusão da dimensão da EB na PG não foi acompanhada de uma adequação na forma de organização, desenvolvimento e avaliação da PG específica para o nível da EB.

#### Quadro 06: Alteração na Finalidade da CAPES.



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

As políticas sociais do governo Lula, no campo da ES, de acordo com Zainko (2010), buscavam atender, entre outros, os princípios e as políticas presentes nas tendências internacionais. As instituições de educação superior devem manter a colaboração permanente. Portanto, cabe às instituições de ES conciliar o caráter universal da ciência e dos valores fundamentais da humanidade com as características e necessidades locais ou regionais com outras similares nacionais, internacionais e institutos de pesquisa, no ensino, na pesquisa e extensão, e na integração com a EB.

Como política pública para incorporar as ações na EB, o surgimento da Nova CAPES garantiu junto ao MEC, um crescimento exponencial em seu orçamento. Desta forma, ampliou-se a política nacional de formação de mestres e doutores e o desenvolvimento científico/tecnológico. A Nova CAPES passou a promover, com a colaboração dos governos estaduais e municipais e por meio de convênios com instituições de Ensino Superior (IES), a formação inicial e

continuada de professores da EB, articulando políticas em todos os níveis de governo.

Com a nova reestruturação a estrutura da Capes passa a contar com órgãos colegiados como instâncias de deliberação. O Conselho Superior (CS) é o órgão colegiado deliberativo, cuja função é estabelecer prioridades e linhas orientadoras das atividades da instituição, além de apreciar e aprovar critérios e procedimentos para concessão de bolsas e auxílios, programação anual, proposta orçamentária, relatórios de atividades, entre outros.

A maior conquista para a formação de professores da EB, surge com a criação do Conselho Técnico-científico da EB (CTC-EB), em 2008, responsável por assistir a Diretoria-Executiva na elaboração de políticas e diretrizes específicas de atuação da CAPES no que diz respeito a ES, possuindo um representante no CS. O Conselho Técnico-científico da Educação Básica (CTC-EB) possibilitou a autorização e a concessão de bolsas de estudos e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada dos professores desse nível de ensino.

Segundo o novo estatuto da CAPES, passam a ser competências desse recém-criado Conselho:

- I - Assistir a Diretoria-Executiva na elaboração das políticas e diretrizes específicas de atuação da CAPES no tocante à formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e à construção de um sistema nacional de formação de professores;
- II - Assistir as Diretorias de Formação de Professores da Educação Básica e de Educação a Distância no que diz respeito à consolidação do regime de colaboração entre todos os níveis de governo;
- III - discutir diretrizes de longo prazo para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica;
- IV - Fixar parâmetros para avaliação da demanda por professores da educação básica, inclusive para subsidiar a instalação de polos de apoio presencial;
- V - Acompanhar a avaliação dos cursos de formação inicial dos professores nos processos conduzidos pelo INEP;
- VI - colaborar na elaboração de propostas relativas à formação inicial e continuada de professores da

educação básica, para subsidiar e consolidar o PNE;

VII - Opinar sobre a programação anual da CAPES, na área específica de formação de professores e valorização da educação básica;

VIII - opinar sobre critérios e procedimentos para fomento a estudos e pesquisas relativos à orientação de políticas de formação e conteúdo curriculares dos cursos de formação de professores da educação básica;

IX - Estabelecer parâmetros para avaliação dos programas de fomento da CAPES;

X - Propor a realização de estudos e programas para o aprimoramento das atividades da CAPES na sua área de atuação;

XI - opinar sobre assuntos que lhe sejam submetidos pelo Presidente da CAPES; e

XII - eleger seu representante no Conselho Superior (BRASIL, 2012).

Neste período criam-se a Diretoria de Educação Básica (DEB) e a Diretoria de Educação à Distância (DED), responsáveis pelos programas de formação inicial e continuada de professores nas modalidades presencial e a distância, respectivamente. Com a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) iniciou, portanto, o novo setor da CAPES, responsável pela discussão dos rumos da EB nacional.

Campos e Guérios (2017), entendem que as políticas educacionais que situam a PG como etapa constitutiva do processo de profissionalização e, no campo da educação, poderão contribuir para o desenvolvimento da autonomia docente por meio do aprofundamento do corpo de conhecimento que lhe é específico. Por outro lado, outro capítulo do PNPG, ao se referir ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), retrata um cenário diferente. Em especial na EB pública, o cenário aparece muito mais negativo. Os dados apresentados, segundo o autor, indicam uma situação de extrema precariedade, especialmente quando comparados com os de outros países do mundo que compartilham situações socioeconômicas parecidas com as do Brasil.

A compreensão que a ampliação do número de alunos nos cursos de mestrado e doutorado seria prejudicada pela falta de alunos capacitados e com disponibilidade para tal, mostrou a necessidade de melhorar a eficiência do sistema educacional como um todo, sobretudo a

etapa da EB (VI PNPG, 2011). Dessa forma, a EB configure-se como um assunto estratégico e digno da atenção da Nova CAPES, contribuindo para que em dezembro de 2010 ocorresse a publicação do novo PNPG.

O VI PNPG (2011-2020) foi publicado no governo Dilma Rousseff (2011–2016). O plano encontra-se em vigor no governo Michel Temer (2016-atual) e contempla as diretrizes, estratégias e metas da política de PG brasileira, sendo que a projeção de metas passou a ser mais a longo prazo.

A elaboração do último PNPG foi parte integrante do PNE e representou um avanço nas políticas educacionais do Brasil, integrando os seus diversos níveis de ensino, convergindo para finalidades comuns. De acordo com Verhine (2012), a principal novidade deste novo plano é a adoção de uma visão sistêmica em seus diagnósticos, diretrizes e propostas em prol da melhoria da qualidade da EB: Isto pode ser observado no excerto que segue:

- Ampliação dos editais destinados à pesquisa em educação básica, nos moldes dos programas em andamento, como o Observatório da Educação e o Observatório da Educação Escolar Indígena.
- Ampliação dos editais destinados a valorização e formação dos profissionais do magistério da educação básica, como PRODOCÊNCIA, PIBID, Novos Talentos, entre outros.
- Ampliação da interação dos programas de pós-graduação e da Universidade Aberta do Brasil com os cursos de licenciatura, no sentido da promoção da melhoria da qualidade da formação dos professores.
- Ampliação da interlocução com os sistemas estaduais e municipais de ensino em especial no que se refere às ações do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR.
- Estímulo à participação em cursos de pós-graduação de outras áreas do conhecimento além da Educação nas questões relativas à melhoria da qualidade da educação básica.
- Estímulo ao desenvolvimento de estudos visando à formatação do ensino de ciências na Educação Básica, instrumento fundamental para a construção da cidadania (BRASIL, 2010, p. 1).

O VI PNPG foi dividido em dois volumes, sendo que o primeiro aborda diferentes aspectos da PG, desde a sua situação na publicação do plano até as previsões e diretrizes para o futuro. O segundo volume é composto por documentos setoriais, em formato de artigos, cujos textos foram elaborados por especialistas convidados.

Segundo Verhine (2012), o documento apresenta dois cenários contrastantes na educação brasileira:

O capítulo 3 do Plano mostra que a educação no nível de pós-graduação no Brasil vai muito bem, com crescimento notável a partir da década de 1960 e com patamar de qualidade que a situa entre os melhores sistemas de ensino de pós-graduação no mundo. [...] Por outro lado, o capítulo 8 do novo Plano Nacional retrata um cenário diferente, muito mais negativo. Esse capítulo focaliza a educação básica e, em especial, a educação básica pública. Os dados ali apresentados indicam uma situação de extrema precariedade, especialmente quando comparados com os de outros países do mundo que compartilham intenções socioeconômicas parecidas com as do Brasil (VERHINE, 2012, p.15-16).

Nesse contexto, Ristoff e Bianchetti (2012) afirmam que a PG brasileira, sobretudo a pública, é reconhecidamente o nível mais bem avaliado da educação nacional. Em 2008, de acordo com a declaração do então Ministro da Educação Fernando Haddad, o país atingiu a 15ª posição em número de artigos publicados e o 50º lugar na qualidade da EB.

O capítulo 8, com o título *Educação Básica: um novo desafio para o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG)*, apresenta pela primeira vez um destaque à EB em um PNPG. Este capítulo ressalta que “a PG se constitui numa etapa da nossa estrutura de ensino e, como tal, guarda uma relação de interdependência com os demais níveis educacionais” (BRASIL, 2010, p.155), defendendo que “se quisermos ampliar o número de alunos nos cursos de mestrado e doutorado, temos que melhorar a eficiência do sistema como um todo, sobretudo a etapa da EB” (BRASIL, 2010, p.158). Nesta perspectiva:

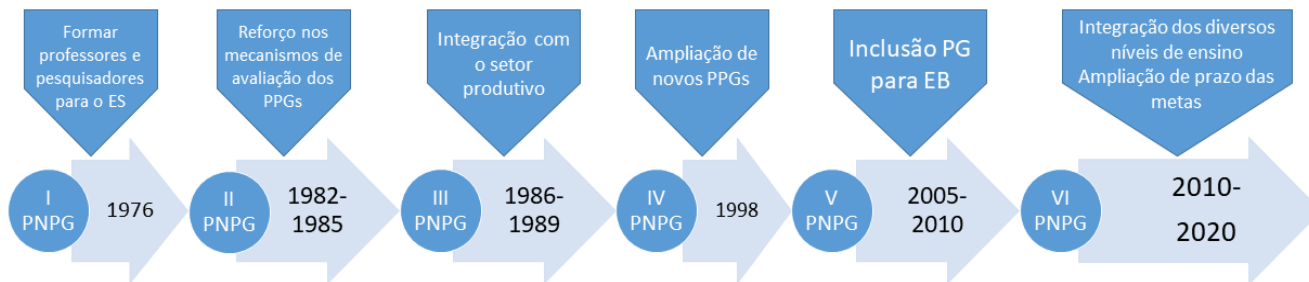
Um tema que deve ser objeto de dedicado estudo por parte do SNPG é a melhoria da qualidade da Educação Básica, notadamente do Ensino Médio. Propõe-se que o SNPG desenvolva estudos relativos à formação de professores, ao estabelecimento dos padrões mínimos de qualidade, à gestão das escolas e à adequação dos currículos tendo em vista as necessidades e os interesses dos adolescentes e jovens sujeitos da Educação Básica, notadamente do Ensino Médio. A CAPES, que cuida dos cursos de pós-graduação, recebeu novas atribuições com a criação das diretorias de Educação Básica e tem condições de comandar os esforços para consecução dessa tarefa. A interação mais definitiva com a educação básica é uma maneira de reforçar a aproximação do SNPG com os interesses da sociedade (BRASIL, 2010, p. 21).

Tendo em vista a disparidade do desenvolvimento da PG em comparação com a EB podemos concluir que essa discrepância se estabelece como um gargalo prejudicando a expansão do SNPG. Por essas razões a EB acabou tornando-se um assunto pertinente para a CAPES.

Nesse contexto, podemos perceber que na construção do texto os autores entendem que é necessária uma articulação entre a PG e a EB. A melhoria da qualidade da EB exige, portanto, investimento na formação de professores. Para Werle (2012) a retomada dos padrões mínimos de qualidade depende de foco na gestão das escolas e na adequação dos currículos, mas, também, uma maior valorização social da profissão, melhores salários, bem como melhores condições de trabalho, infraestrutura das escolas e de carreira do magistério.

A figura 03 apresenta uma linha do tempo dando ênfase à cronologia das publicações dos PNPGs.

Figura 03 – Linha do tempo dos PNPGS



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

O PNPG 2011-2020 expressa a materialização da política na forma de textos, e ao ser executado será interpretado pelos professores e pelos demais profissionais da educação. São esses personagens que, ao lerem os textos normativos, na perspectiva de suas experiências, valores e propósitos, reinterpretem, recriem ou ignorem esses textos no contexto de suas práticas no cotidiano da PG e efetivem os rumos das políticas educacionais.



## 5 A POLÍTICA *STRICTO SENSU* DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (RMEF)

Um dos principais problemas da pesquisa ora realizada constituiu-se em compreender se a liberação de professores para cursarem a PG, por parte da SMEF, é uma política de governo ou veio constituindo-se em uma política de estado e quais os segmentos e fatores que contribuíram para uma ou outra dessas situações concretizar-se.

Para chegar às condições de liberação de professores para cursarem a PG, por parte da SMEF, recorreremos à investigação dos documentos oficiais sobre essa política, sobre as licenças e aos relatórios das liberações dos professores para cursarem a PG *stricto sensu*.

Neste capítulo, portanto, expõe-se a análise dos dados obtidos nos documentos da SMEF, colhidos por meio da análise de documentos com base na proposta de Shiroma, Campos e Garcia (2005) visando compreender como a PMF busca legitimar suas atividades, justificando sua política de liberação dos professores para cursar a PG *stricto sensu*. Essa política é influenciada pelos mecanismos/prescrições propostos nos documentos oficiais, nacionais e internacionais, popularizadas em um conjunto de informações que tornam as reformas legítimas e almejadas.

Para a análise, baseamo-nos, também, no ciclo de políticas a partir da teorização de Ball (1993) e Mainardes (2006), que defendem a existência de três contextos políticos – contexto de influência, da produção do texto e da prática – e, portanto, foram mobilizados para compreender as relações existentes entre as políticas propostas pelos organismos internacionais, Governo Federal e o programa de licenças para aperfeiçoamento da PMF.

Pode-se perceber, a partir da leitura dos documentos de âmbito municipal, que a legislação de Florianópolis sofreu alterações importantes no que se refere às políticas públicas de incentivo à PG *stricto sensu* da RMEF. No quadro a seguir apresentamos um detalhamento a respeito do Marco Legal da Licença para Aperfeiçoamento.

Quadro 07: Alterações no Marco Legal sobre Licença para Aperfeiçoamento

Documento	Ano	Conteúdo
LEI N.º 2517/86	1986	Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis
Lei Complementar CMF N.º 063/2003	2003	Dispõe sobre o Estatuto Dos Servidores Públicos Do Município De Florianópolis
INSTRUÇÃO NORMATIVA PMF N.º 001/2005	2005	Define os procedimentos para operacionalização do Controle das Fichas de Frequência, Relatório de Anormalidades da Frequência e normatiza as codificações utilizadas.
DECRETO N.º 6554	2009	Regulamenta O Art. 117 Da Lei Complementar CMF N.º 63 DE 2003.
DECRETO N.º 12.674	2014	Revoga o Decreto N.º 6554, de 05 De março De 2009 e regulamenta O Art. 117 Da Lei Complementar CMF N.º 63 DE 2003, substituindo o Decreto nº 6554.
DECRETO N.º 12.842	2014	Revoga o Decreto N.º 6554, de 05 De março De 2009 e regulamenta O Art. 117 Da Lei Complementar CMF N.º 63 DE 2003, retroagindo seus efeitos à 11 de fevereiro de 2014.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

O texto, de 1986, do Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis, aprovado no Governo de Edson Andrino (1986-1988), traz explícito a possibilidade de Licença para Aperfeiçoamento:

Art. 34º - É ainda permitido o afastamento com prazo certo, para realizar cursos especiais ou estágios de aperfeiçoamento ou especialização, dentro ou fora do Município. Parágrafo Único – Na hipótese prevista no *caput* deste artigo, a indicação é feita por autoridade a que o membro do Magistério estiver diretamente subordinado,

cabendo a designação ou autorização do Secretário de Educação (FLORIANÓPOLIS, 1986).

Entretanto, passados dois anos, no texto da lei n.º 2915/88, que institui o plano de vencimentos e de carreira do magistério público municipal e dá outras providências, não encontramos nenhuma referência à licença ou afastamento para cursar a PG *stricto sensu*.

Durante o governo da Frente Popular (1993/1996), tendo sido eleito prefeito Sérgio Grando, não houve nenhuma alteração na legislação de licença para aperfeiçoamento. Segundo Silva (2004), nos quatro anos houve convergências suficientes para a assinatura dos “Acordos Coletivos de Trabalho entre o Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM) e a PMF”,

Em 2003, sob a gestão da prefeita Ângela Amin (1997 a 2004), foi dada uma nova redação ao Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Florianópolis, por intermédio da Lei complementar CMF N.º 063/2003 que apresenta no Art. 117 a seguinte redação:

Ao servidor estável poderá ser concedida, a critério do Chefe de Poder respectivo, observada a conveniência administrativa, licença remunerada para frequentar curso de pós-graduação a nível de mestrado ou doutorado, nas áreas afins ao cargo exercido pelo servidor (FLORIANÓPOLIS, 2003).

Encontramos, ainda, a INSTRUÇÃO NORMATIVA PMF N.º 001/2005 que apresenta as regras para concessão de Licença para Participação de Curso de Pós-Graduação, que estabelece no Art. 5 § X:

Ausência remunerada do servidor para frequentar curso de pós-graduação, em nível de mestrado ou doutorado. Requer solicitação para liberação, concedida pelo artigo 117 da Lei Municipal CMF n.º 063/03. É requerida através de processo protocolado à Divisão de Comunicação e Arquivo, da Secretária Municipal da Administração. Deverá ser apresentado comprovante de frequência da entidade promotora do curso, bimestralmente, à Coordenadoria de Controle de Frequência. (FLORIANÓPOLIS, 2005).

O *website* da PMF disponibiliza a atual legislação e regulamentação, já citadas anteriormente, das políticas locais de integração sistêmica entre PG e EB. Os critérios da SMEF para a concessão de licença remunerada aos servidores efetivos, para frequentarem os cursos de PG em nível de Mestrado ou Doutorado, foram fixados a partir do governo do prefeito Dário Berger (2005-2012), por meio do Decreto n.º 6.554 de 05 de março de 2009, que regulamenta o art. 117 da Lei Complementar CMF n.º 63 de 23 de outubro de 2003. Dessa forma, no artigo 2º são definidos os requisitos para concessão da licença para aperfeiçoamento profissional:

- O curso pretendido deve ser credenciado por órgão competente e compatível com as áreas de formação, atuação e de interesse da SME; O interstício entre uma liberação e outra, para um mesmo servidor, será equivalente ao mesmo período da última liberação;
- É vedada a autorização para afastamento, ao servidor que, no período de 02 (dois) anos imediatamente anterior à data de início do requerimento apresentar 04 (quatro) ou mais ausências injustificadas; Estar respondendo a processo administrativo disciplinar; Tiver sofrido pena disciplinar ou estar suspenso do serviço por motivo disciplinar; Estar em gozo de licença para tratamento de saúde ou de pessoa da família por período superior a 180 (cento e oitenta) dias contínuos ou não, ou; Estar em gozo ou tiver gozado licença para tratar de interesse particular, como também para acompanhar cônjuge, ou; Estar a pelo menos 6 (seis) anos para completar o tempo de sua aposentadoria; Estar em estágio probatório. (FLORIANÓPOLIS, 2014).

No decreto é prevista Liberação em tempo integral para os profissionais do magistério com jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais. Além disso, quando a demanda prejudicar a qualidade dos serviços da unidade educativa, a aprovação será realizada mediante os seguintes critérios:

- Maior tempo de serviço na unidade educativa, obedecida a restrição prevista no artigo 3º; maior compatibilidade entre a função exercida e o curso; Realização do curso em horário coincidente com o do trabalho; menor número de profissionais já liberados na área; Menor número de profissionais liberados na unidade administrativa; maior tempo de serviço na prefeitura. (FLORIANÓPOLIS, 2014).

Outra questão definida pelo Decreto 6.554/2009 no Art. 7 é o prazo máximo de 02 (dois) anos para afastamento para o mestrado e de três anos para o doutorado, convergindo, dessa forma, com a política da CAPES de redução do Tempo Médio de Titulação (TMT) nos cursos de PG *stricto sensu*.

Em seu Art. 11 o decreto estabelece que: “os temas das dissertações ou teses deverão estar relacionados às atividades desenvolvidas pelo servidor na Prefeitura Municipal de Florianópolis”, demonstrando o propósito de integração entre PG e EB por meio da Licença para Aperfeiçoamento (FLORIANÓPOLIS, 2014, p. 1). Além disso, esse artigo abre possibilidade dos técnicos da SMEF indeferirem projetos considerados inadequados em termos teórico-metodológicos, principalmente de pesquisas com o propósito de realizar uma análise crítica das políticas da RMEF.

De acordo com Bassi (2016), no governo Dário Berger, a PMF estava à época com receitas substanciais e crescentes para o financiamento da educação, compostos pelas fontes da vinculação, dos fundos contábeis do FUNDEF e, depois, do FUNDEB, do salário educação e de convênios. O Financiamento possibilitou a expansão do atendimento para a EB da RMEF. Faz-se importante ressaltar que neste período, como veremos posteriormente, houve uma ampliação das liberações para PG na RMEF.

No governo seguinte, sob a administração do prefeito Cesar Souza Jr. (2013-2016), foi publicado o Decreto N. ° 12.842 de 17 de março de 2014 que altera o Decreto 12.674/2014, aumentando os mecanismos de controle adotados pela SMEF para a Licença para Aperfeiçoamento.

Dentre as principais alterações, destacam-se:

Art. 1 - Poderá ser concedida redução da jornada normal de trabalho, sem prejuízo da remuneração, desde que previamente autorizado pela chefia imediata e que não tenha necessidade de substituição.

Art. 5 - Para os profissionais do magistério com jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, será priorizada a liberação em tempo integral.

Art. 8 - O servidor deverá encaminhar trimestralmente à Gerência de Formação Permanente atestado de frequência expedido pela

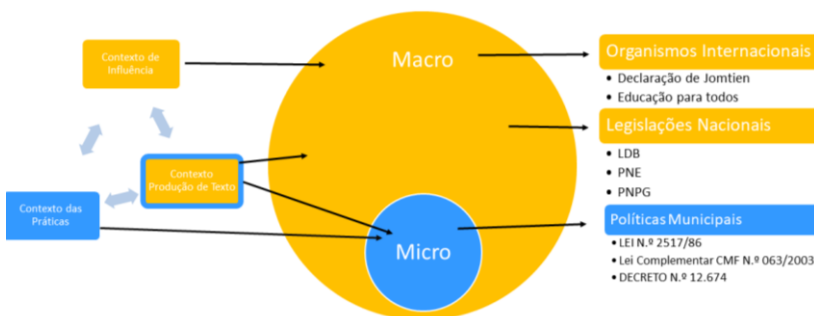
instituição formadora, sob pena de bloqueio dos seus vencimentos (FLORIANÓPOLIS, 2014).

Para fazer a análise das políticas de liberação para PG *stricto sensu*, tomamos como referencial teórico-analítico o Ciclo de Produção de Políticas de Ball (1993), com vista a compreendermos sistematicamente, todo o processo de concepção e produção desta política e o impacto que seus resultados vêm apresentando no contexto local, a partir da análise dos textos legislativos das políticas educacionais.

Segundo estudos de Ball (1992), o foco da análise de políticas deve incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nesses espaços. (MAINARDES, 2006 *apud* BALL, 1992)

Neste sentido, na Figura 04 apresentamos as reflexões que desenvolvemos até o momento sobre os conceitos de Estado, política pública e política educacional. Em seguida, analisamos a política de formação continuada para professores da RMF por meio da abordagem do ciclo de políticas de Ball (BALL, 1993; MAINARDES, 2006).

Figura 04 - Ciclo de Políticas no âmbito da PMF.



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Podemos perceber que as políticas devem ser lidas como um ciclo contínuo, formado por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. O contexto de

influência, de acordo com Ball (2009), é geralmente o local de início das políticas públicas e de construção dos discursos políticos. É nesse momento que se iniciam as disputas dos grupos de interesse para influenciarem a definição das finalidades sociais da educação. Nesse âmbito estabelecem-se as ações que ocorreram no nível macro influenciadas pelos Organismos Internacionais, mais especificamente pelos textos da *Declaração de Jomtien e Educação para todos*.

O contexto da produção de texto são as políticas representadas pelos textos normativos e orientadores (textos oficiais, textos políticos, comentários formais ou não, pronunciamentos, vídeos etc.), que, conseqüentemente, são os resultados de disputas e acordos, acontecendo nos níveis macro e micro e aparecem na figura como Legislações Nacionais e Políticas Municipais.

No terceiro contexto, o das práticas, ocorre a sujeição da política tanto à interpretação quanto à recriação, produzindo efeitos e conseqüências, podendo representar alterações e transformações na política proposta inicialmente, neste caso, representado em nível micro pelas Políticas Municipais da PMF.

Desta forma, embora cada contexto possua suas características e especificidades, eles se relacionam e dialogam, compondo um ciclo, num movimento dinâmico e intenso de reflexões, produções e ações. Podemos ainda acrescentar que, segundo Ball (2011), no nível micro, em diferentes Estados Nação, novas tecnologias de políticas têm produzido novas formas de disciplina (novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores). E que no nível macro, em diferentes Estados Nação, estas disciplinas geram uma base para um novo “pacto” entre o Estado e o capital e para novos modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas.

A abordagem do ciclo de políticas apresentada até aqui estabelece uma ligação entre as posições do Estado e os processos micropolíticos e/ou entre macro e microanálises pela formulação de um referencial teórico o qual incorpora as duas dimensões (MAINARDES, 2006). Ball (1992) afirma que qualquer teoria decente de política educacional deve analisar o funcionamento e o papel do Estado. Ainda esclarece que a análise de uma política exige as relações entre geral e local, macro ou microinfluências e suas interpenetrações.

Para esse autor:

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais

que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível (BALL, 1993, p. 54).

Dessa forma, as políticas por serem contínuas, não são estáticas e/ou lineares, formando um ciclo, como representado na figura 04, não existindo exatamente um ponto certo por onde o ciclo começa, não sendo possível afirmar que em todos os casos ela se inicie no contexto de influência ou em outro contexto, para Ball (2009, p. 96):

Não tem como determinar quando e onde a política surgiu, pois não são criadas assim, não são estanques. Elas acontecem durante um período do tempo, não tem um ponto específico onde ela começa, ela não é linear. A prática e a interpretação estão dentro de todos os contextos, a elaboração da política é uma prática por exemplo.

Nesse contexto, as políticas municipais (micropolíticas), apresentadas no plano de carreira e nas políticas de afastamento para realização dos cursos de PG *stricto sensu* dos professores da RMF voltados para EB, sinalizam as ideias do contexto da produção do texto e caracterizam algumas definições estabelecidas pela PMF no momento de sua elaboração. Estes textos identificam marcas da política pública no momento de sistematização de discussões nacionais e internacionais no contexto de influência.

Vale ressaltar que os textos apresentados definiam as finalidades sociais da educação tanto no nível local (micro) como nacional, portanto caracterizam o contexto da produção de textos, bem como o contexto de influência e estão caminhando para a valorização e capacitação do profissional da EB, reproduzindo internamente as expectativas externas dos organismos internacionais (macro).

No contexto de produção do texto, é importante reconhecermos que é possível detectar um tom prescritivo nas macropolíticas, sendo perceptível também o discurso a favor do capital em seu contexto, uma vez que apontam claramente a valorização da escola e do magistério, bem como o investimento na formação de professores como fatores



fundamentais e urgentes para a melhoria do sistema educacional brasileiro. Dessa forma, buscando caracterizar o professor como o grande responsável pela melhoria da EB, considerada fundamental para a consolidação da Sociedade do Conhecimento. E, caso não aconteçam melhorias, responsabilizar o professor pelo insucesso.

A carreira do professor da RMEF, conforme dispõe o Plano de Vencimentos e de Carreira (Lei n. 2915/88) e alterações da Lei n. 7796/08, também é diferenciada nos valores de vencimento básico, no número determinado e sucessivo de Referências, ou valores de vencimento, organizadas em um conjunto agrupado de Classes e níveis, segundo a titulação ou habilitação, seja ela de ensino médio, de graduação ou de pós-graduação. Desse modo, estimulando a progressão na carreira por meio da formação continuada.

A política de formação dos profissionais da educação é expressão de uma proposta de formação para o trabalho que vem sendo redimensionada. As reformas educacionais são campos estratégicos para a consolidação de mudanças na esfera social, política e econômica. Por meio da análise dos textos das políticas para a formação em nível de PG para professores da EB, em âmbito nacional e municipal, é possível perceber que ambas preservam a intervenção sobre as práticas docentes baseados nos modelos a favor do capital.

As políticas de formação dos professores da EB em nível de PG podem ser compreendidas como um acontecimento histórico relacionadas às circunstâncias envoltas nas orientações dos organismos internacionais, resultado de uma estratégia de intervenção governamental. Assim sendo, a ação do Estado acaba por utilizar a qualificação do professor no empreendimento de reformas no campo educacional e na sociedade afinadas às necessidades e possibilidades do período histórico em que está imerso. Sendo um meio para atingir esse fim, a PG carrega consigo a busca por uma formação docente mais adequada às demandas da contemporaneidade, ideário que perpassa a promulgação de mecanismos legais. Esses mecanismos desdobram-se em políticas posteriores, que constituem uma discursividade específica para a formação dos professores para atuarem na EB.

Nesse contexto, podemos inferir que os textos da política educacional de liberação para aperfeiçoamento em nível de PG *stricto sensu* da PMF tem se preocupado e assegurado, no âmbito das legislações, espaço de especial atenção para a política de formação continuada para os profissionais que nela atuam, entendendo a formação como um processo contínuo dos profissionais da RMEF.

## 5.1 A INVESTIGAÇÃO DOCUMENTAL

Para realização da análise documental, faz-se importante explicitar que a coleta de dados realizada durante o trabalho ora apresentado por meio desta dissertação deu-se principalmente a partir de informações apresentadas no portal eletrônico da PMF, disponibilizada pela Diretoria de Gestão Escolar, que apresenta importantes elementos referentes à formação permanente dos servidores da SME.

Do conjunto de dados disponíveis, selecionamos para o trabalho os documentos que fazem referência à liberação de servidores da RMEF que gozaram da Licença para Aperfeiçoamento Profissional para cursarem PG *stricto sensu*, sendo os Relatórios de Atividades da Gerência de Formação Permanente, os Relatórios de Profissionais em Licença para Aperfeiçoamento Profissional com Ônus e o Catálogo de Dissertações e Teses.

As políticas de fomento à pesquisa no âmbito da PMF foram encontradas nas informações disponíveis no Banco de Dados de Professor Formador da SMEF. Organizado com a intenção de potencializar a atuação dos servidores e pesquisadores no Programa de Formação Permanente da SMEF, os trabalhos armazenados retratam um dos aspectos da trajetória da RMEF. No entanto, são necessárias novas pesquisas para analisar o grau e as estratégias de envolvimento dos professores com mestrado e doutorado na formação continuada dos professores da EB do município de Florianópolis.

O Catálogo de Dissertações e Teses visa o conhecimento e a divulgação acerca dos trabalhos desenvolvidos por servidores e pesquisadores externos que têm suas pesquisas realizadas no âmbito da RMEF, possibilitando a reflexão sobre a realidade da educação da/na Rede. No levantamento destes dados selecionamos apenas os trabalhos dos servidores que tiveram como temática de estudo a RMEF.

O Catálogo reúne, em um só local, dentro do portal da PMF as teses e dissertações defendidas em todo País e por brasileiros no exterior que tomaram a própria RMEF como foco de estudo. Ao analisar este espaço, percebemos que ele serve como um guia, fornecendo uma visão geral sobre as investigações que estão sendo produzidas sobre e pela Rede.

Nos arquivos da Gerência de Formação Permanente, foram encontradas informações relevantes que podem comprovar que a política de liberação dos professores da EB para realização de curso de PG *stricto sensu* tem sido mantida e/ou expandida desde 2005, embora, como mencionado anteriormente, nosso recorte temporal é 2010 a 2018, tendo

em vista que o conjunto de dados fornecidos nesses anos permite a comparação entre os períodos.

Todos os dados disponibilizados foram compilados e estão disponíveis no Anexo I. A forma de disponibilização dos dados é através de documentos eletrônicos elaborados manualmente pelos servidores da Diretoria de Gestão Escolar. Assim sendo, os dados foram tratados a fim de eliminar ambiguidades e erros de digitação.

Quadro 08 - Estatísticas gerais sobre os dados da PMF

Quantidade de Semestres Avaliados	17
Quantidade de Ocupações dos profissionais	21
Instituições de Ensino Envolvidas	18
Programas de PG Envolvidos	31

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

O quadro 08 apresenta as estatísticas gerais compiladas com base nos dados disponibilizados pela PMF. Foram avaliadas um total de 17 semestres onde podemos observar que o perfil profissional dos servidores da SME que fizeram uso da Licença para Aperfeiçoamento se divide em 21 cargos diferentes, revelando dessa forma uma heterogeneidade na formação e atuação profissional dos servidores. Ao todo, 18 Instituições de Ensino receberam servidores oriundos da PMF como alunos da PG *stricto sensu* em 31 programas diferentes.

O quadro 09 apresenta o número de 244 profissionais da SME que fizeram uso da Licença para Aperfeiçoamento profissional no período de 2010 a 2018. Podemos observar ainda que o uso da referida licença pelos profissionais oscilou em no máximo nove e no mínimo um (1) semestre. É importante observar que nove (9) semestres extrapolam o tempo máximo de dois (2) anos letivos para Mestrado e três (3) anos letivos para Doutorado, conforme descrito no Art. 9º do Decreto 12.842/2014. Esse fato demonstra que a implementação da política da CAPES de redução do TMT pela PMF não leva em consideração os desafios do processo de escrita/pesquisa da dissertação ou tese. Porém, isto ocorre, dado que 12 profissionais que fizeram uso da licença em nível de mestrado também foram liberados posteriormente e fizeram uso da

referida licença também em nível doutorado, no período entre 2010 e 2018.

Quadro 09 - Profissionais em Licença para Aperfeiçoamento (período 2010-2018)

<b>Total de Profissionais</b>	<b>244</b>
Máximo de semestres por profissional	9
Mínimo de semestres por profissional	1
Média de semestres por profissional	3,27

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

O quadro 10 abaixo apresenta o número total de licenças para aperfeiçoamento para cursar PG *stricto sensu* em nível de mestrado, sendo que a quantidade máxima de semestres por profissional foi de cinco (5) semestres e a mínima foi de um (1) semestre. Nesse caso a extrapolação pode ser explicada, uma vez que o Decreto 12.842/2014 apresenta no Art. 7 sobre o pedido de afastamento em seu § 1º que: “em caso de prorrogação, o requerimento deverá incluir o comprovante de frequência e notas das disciplinas cursadas no período liberado anteriormente”.

É importante ressaltar que as médias de semestres de licença, 2,92 semestres para mestrado e 3,45 semestres para doutorado, mostram que, considerando uma duração média de quatro semestres para mestrado e oito para doutorado, alguns profissionais tiveram que cursar PG *strictu sensu* concomitantemente com suas atividades laborais durante um ou mais semestres, com possíveis repercussões nas possibilidades de aprofundamentos teórico-metodológicos das pesquisas.

De acordo com Barreiros (2013), a tendência de elevar a níveis cada vez mais superiores a formação do professor da EB é bastante contraditória, uma vez que é posta como um direito concebido por meio dos movimentos mundiais, no entanto, exige grandes esforços do profissional da educação.

Para Oliveira (2004), o que as pesquisas têm mostrado é que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes

condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo. Segundo a autora, “o fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processo de precarização do trabalho docente” (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

É dentro desse contexto que entendemos o trabalho do professor marcado pela busca de autonomia para consubstanciar um processo de ensino-aprendizagem voltado para a emancipação humana. No entanto, as restrições estruturais e de condições de trabalho docente dificultam a materialização dessa finalidade. Essa ambiência caracterizada como Sociedade do Conhecimento exige a formação de um profissional flexível, polivalente, de acordo com os novos padrões de qualificação. O magistério de Florianópolis desde 1988, de acordo com a Lei nº 2915, possui a Promoção por Aperfeiçoamento, que garante aumento salarial ao professor quando este se aperfeiçoa e, portanto, passa a adquirir mais qualificação para desenvolver o seu papel em sala de aula.

Quadro 10 - Profissionais com licença para Mestrado (período 2010-2018)

<b>Total</b>	<b>159</b>
Máximo de semestres por profissional	5
Mínimo de semestres por profissional	1
Média de semestres por profissional	2.92

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

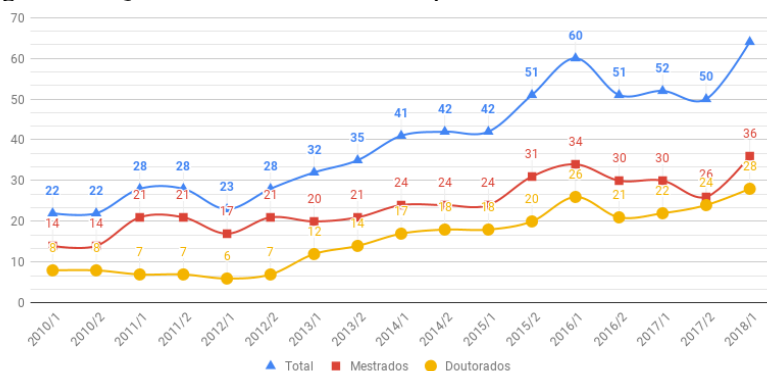
O quadro 11 mostra o número total de licenças para aperfeiçoamento para cursar PG *strictu sensu* em nível de Doutorado, sendo que a quantidade máxima de semestres por profissional foi de sete (7) semestres e a mínima foi de um (1) semestre. Da mesma forma, explicamos que a extrapolação no tempo de licença deve ter ocorrido em função de solicitação de prorrogação por parte do servidor da SME.

Quadro 11 - profissionais com licença para Doutorado

<b>Total</b>	<b>97</b>
Máximo de semestres por profissional	7
Mínimo de semestres por profissional	1
Média de semestres por profissional	3,45

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Figura 05 - Quantidade de afastamentos por semestre.



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Na figura 05, apresentada em formato de gráfico, traz-se a quantidade de Licença para Aperfeiçoamento Profissional com Ônus separando por semestres, entre o primeiro semestre de 2010 e o primeiro semestre de 2018 e por nível de formação (mestrado e doutorado), bem como o total das licenças para cada semestre. Identifica-se, também, na figura 05 uma mudança clara de tendência a partir do segundo semestre de 2012. Até então, o gráfico apresentava um crescimento bem menos relevante. Cabe salientar que nesse período foram publicadas as novas políticas nacionais propostas pelo PNE e VI PNPG, que ampliam as vagas nos PPGs e, portanto, também aumentam as possibilidades de relação entre PG e EB, o que pode ter influenciado positivamente na quantidade de profissionais da SME aceitos na PG *stricto sensu*.

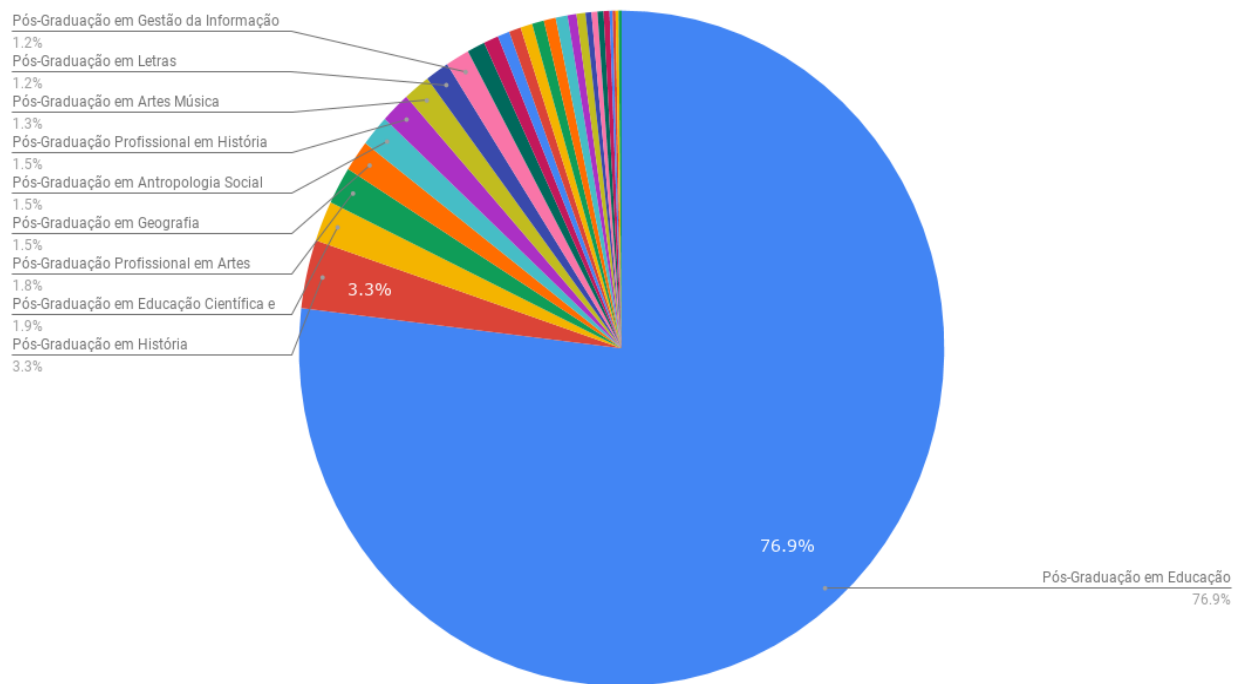
Além disso, no tocante ao financiamento da RMEF, de acordo com Bassi (2016) esse período foi de crescimento contínuo e significativo de receitas geradas pela vinculação constitucional, incluindo o aumento

do percentual mínimo da receita de impostos para a educação e de receitas adicionais oriundas dos fundos contábeis, bem como daquelas advindas de outras fontes, como o salário educação e transferências do FNDE.

A figura 06 apresenta os principais Programas de PG aos quais os profissionais da RMEF se vincularam para fazer uso da Licença para Aperfeiçoamento. Podemos observar nessa figura que o curso mais procurado pelos servidores da RMEF continua sendo aquele oferecido pelos Programas de Pós-Graduação em Educação, porém é possível observar a presença de curso de PG *stricto-sensu* profissional principalmente nas áreas de artes, história e matemática. Sobre isso, Verhine (2012, p. 23) afirma:

A relação entre a pós-graduação e a educação básica pode assumir uma variedade de formas e se manifestar de diversas maneiras. Pode se concretizar por meio de processos de formação desenvolvidos em programas de pós-graduação *stricto sensu*, sejam de natureza acadêmica ou profissional.

Figura 06 - Programas de Pós-graduação (PG)

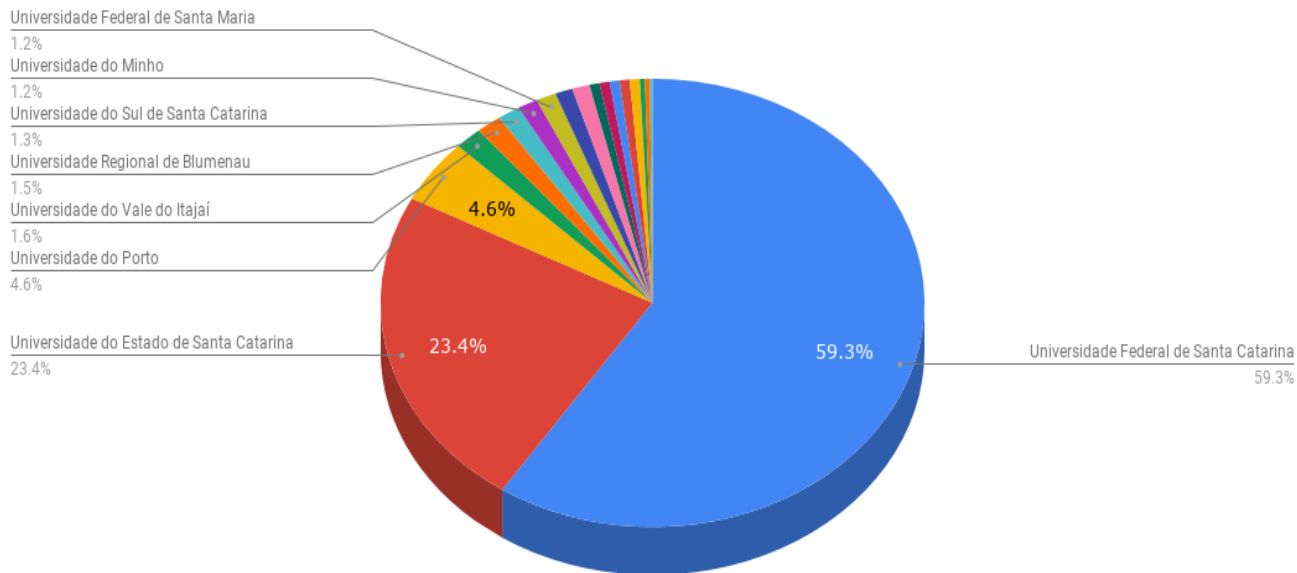


Fonte: Elaborado pela autora, 2018.



Como mostrado na figura 06, podemos inferir que a predominância dos estudos está na área de Educação, porém os programas relacionados às licenciaturas são os mais procurados, embora haja outros campos de formação. Tal diversidade pode ser de grande valia para a EB e deve ser aproveitada pela RMEF em prol da qualidade da educação, afinal a riqueza da produção de conhecimento em diferentes áreas pode contribuir com esse processo. Além disso, Lüdke, Rodrigues e Portella (2012), apresentam estudo que aponta que a parceria entre a Universidade e a EB, por via dos PPGes voltados para a formação de professores da EB, propicia a discussão de temáticas que interessam a ambos os níveis de ensino. Uma vez que é possível conciliar seus temas de pesquisa voltados a sua atuação profissional com os interesses do programa.

Figura 07 - Instituição do curso de mestrado/doutorado



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

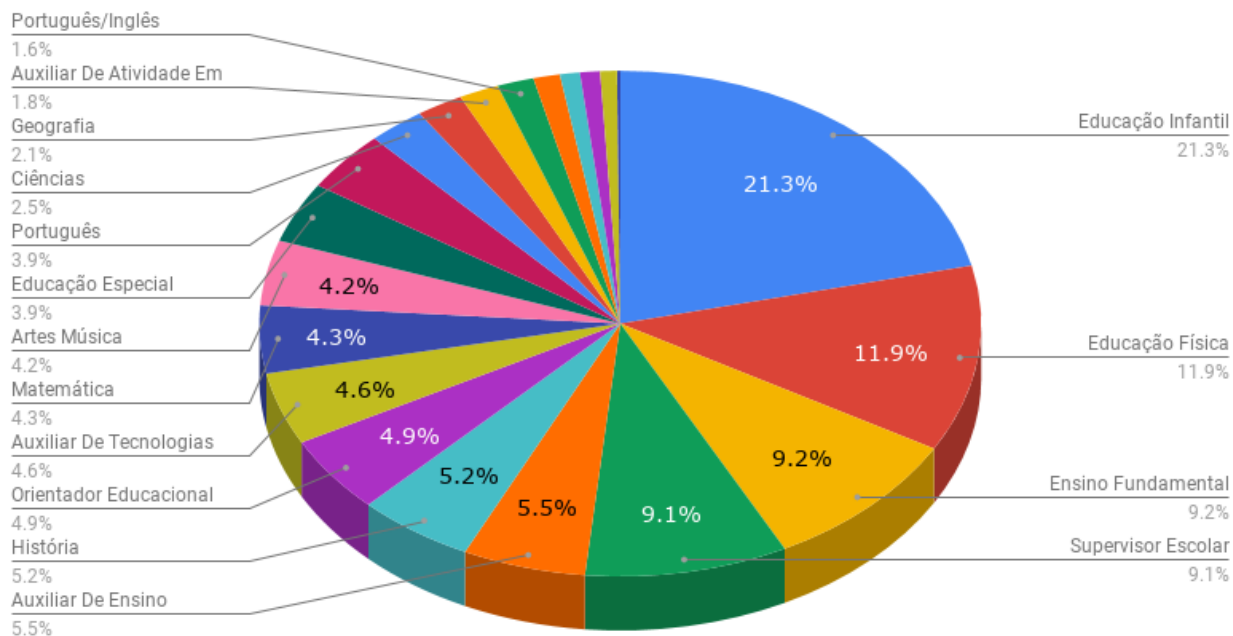
A escolha da instituição para realizar o mestrado/doutorado recaiu sobre as instituições públicas, UFSC e UDESC, com maior adesão dos sujeitos pesquisados, como indicado na figura 07. Como o estudo foi desenvolvido no município de Florianópolis, é importante ressaltar que os PPGEs da UFSC e de UDESC se apresentam como escolhas favoráveis aos candidatos oriundos da PMF, uma vez que geograficamente são próximos e ambos são programas públicos, gratuitos e de prestígio acadêmico na área em Santa Catarina.

No terceiro capítulo abordamos como em seus mais de quarenta anos a PG *stricto sensu* brasileira expandiu-se e consolidou-se como referência de desenvolvimento da pesquisa científica. De acordo com Barreiros (2013, p. 77):

A pesquisa, que é o núcleo da formação, é o princípio metodológico do *stricto sensu*. É interessante notar que a expansão da PG, relaciona-se com o mesmo período que intensifica a busca da formação *stricto sensu* pelos profissionais, sujeitos participantes desta pesquisa, que atuam na EB.

A ampliação de vagas nas Instituições de Ensino Superior para a PG *stricto sensu* ocorreu após o PNPG (2011-2020), já que nesse momento são incorporadas ações para a EB, além de ampliar a política nacional de formação de mestres e doutores e de fomento ao desenvolvimento científico/tecnológico. De acordo com Clímaco, Neves e Lima (2012), a Nova CAPES garantiu junto ao MEC um crescimento exponencial em seu orçamento passando a oferecer programas de formação continuada qualificada, *stricto* e *lato sensu*, aos professores que frequentaram o nível superior.

Figura 08 - Área de ocupação profissional



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Analisando a figura 08 apresentada acima, podemos observar que o segmento com maior número de liberações refere-se à Educação Infantil. Este resultado era esperado, uma vez que dos 2.857 dos Servidores Estatutários do Magistério Ativos, 1.798 são professores da Educação Infantil em 2018. De acordo com Bassi (2016, p. 124):

Tendo em vista os dois governos municipais reeleitos no período, é de se notar o acentuado crescimento das matrículas em creche durante o governo Dario Berger, o que coincide com o recuo e estabilização do ensino fundamental e a oscilação no ritmo de crescimento da pré-escola. Além disso, a Prefeitura passou, a partir de 2007, a ser contemplada com um volume crescente de receita advinda do Fundeb, em correspondência às matrículas da educação infantil, da EJA e da educação especial. O maior volume de receita e a diminuição da necessidade de investimentos no ensino fundamental ocorridos ao mesmo tempo podem ter contribuído para que a Prefeitura pudesse redirecionar um maior volume de recursos financeiros à expansão da educação infantil.

Ademais, cabe ressaltar que a prioridade para a EB, longe de ser uma verdadeira preocupação com a qualidade educacional, é uma forma de fixar os investimentos, como já visto em outro momento desta dissertação, em um nível mínimo de educação das camadas populares.

Com base nos dados apresentados, podemos afirmar que a política de formação da SME pode ser considerada uma Política de Estado (OLIVEIRA, 2011), em função de, independentemente de partido ou de tendência ideológica do grupo/partido que exerce o poder político na PMF permanece a política vem mantendo-se e em elevação em termos de licenças remuneradas para formação. Nesse contexto, segundo Dourado (2017), o Estado não se reduz ao governo, constituindo-se na expressão das relações contraditórias, por meio de atividades e ações políticas. Dessa forma, fica claro que nos diferentes governos que geriram a PMF, todos mantiveram e/ou ampliaram a política de liberação para aperfeiçoamento. No entanto, ao mesmo tempo destaca-se o fato da PMF não apresentar durante todo o período (1987-2018) nenhum documento – a exceção da legislação – que apresente as razões da política de liberação remunerada para aperfeiçoamento profissional, o que nos evidencia o

quão complexa e não linear é a relação entre a proposição e materialização de políticas sobretudo, na área educacional.

## 6 CONCLUSÃO

A título de considerações finais acerca da análise da política de Licença para Aperfeiçoamentos dos professores da RMEF para cursar *stricto sensu*, conteúdo apresentado nesta dissertação, abordamos alguns aspectos que consideramos relevantes serem ressaltados. Serão retomadas questões ligadas ao contexto histórico em que essa política foi gestada e implementada e suas contribuições, bem como as influências que, em um contexto de ciclo de políticas, as iniciativas de órgãos de âmbito mundial e nacional, exerceram nas políticas locais. Neste sentido buscamos ressaltar como iniciativas de âmbito mundial e local (macro e micro) se materializam no processo de construção da política de Licença para Aperfeiçoamento de professores por parte da PMF, trazendo elementos das iniciativas de Organismos Internacionais, da legislação brasileira, em geral, e da PMF, em particular, que se consubstanciaram em iniciativas de incentivo por parte da SMEF à ampliação e o aprofundamento da capacitação dos professores da EB, em nível de PG. Consideramos que esta política, dada a forma como veio sendo implementada, constituiu-se como uma política de estado.

Os elementos apontados ao longo desta pesquisa revelam que o tema *política de Licença para Aperfeiçoamento de professores da RMEF para cursarem a PG stricto sensu* trata de um processo complexo de transformação da formação de professores em âmbito municipal, que se relaciona diretamente a uma transformação mais ampla que vai se materializar, no âmbito municipal, nessa proposta de elevação da qualificação dos professores da EB em nível de PG *stricto sensu*. Esse processo, que é recente e ainda está em curso, apresenta um grau de complexidade que demanda outras pesquisas para sua compreensão e para eventuais correções no seu processo de afirmação como política pública, que, a despeito de quem seja o governante, não somente se mantenha, mas seja ampliada e qualificada. Afinal, é uma política voltada à educação básica, segmento que historicamente veio sendo secundado nos processos de implementação de melhoria da educação brasileira. Depois de muito tempo de inúmeras iniciativas voltadas à qualificação da educação superior, é bem-vinda uma iniciativa como esta, voltada à educação básica, resultante de uma proposta de radicalização da formação dos professores deste segmento em nível de PG, apontando para as possibilidades de inauguração de um círculo virtuoso por meio do qual o sistema como um todo venha a beneficiar-se, a partir deste foco na EB.

A escolha pela abordagem da trajetória política, como eixo central do referencial analítico, apresentou-se como uma opção viável

para dar conta dos propósitos desta pesquisa. Alinhada a esta opção, a pesquisa valeu-se das contribuições de Stephen Ball, no que tange à análise do ciclo de políticas. A formulação utilizada na abordagem do ciclo de políticas considera cinco contextos: o de influência, o da produção de texto, o da prática, o dos resultados/efeitos e o de estratégia política. Nesta pesquisa, contudo, priorizamos os contextos da produção de texto, da influência e da prática. O cotejo destas três dimensões da produção, ao relacionar o macro com o micro, o geral com o particular, mostrou-se como uma pedagogia para compreender como as transformações são concebidas e implementadas.

Em nível de país, o analisar os textos oficiais (contexto da produção de texto) da formulação de políticas para a PG *stricto sensu* no Brasil, desde sua criação até os anos atuais, observamos que a ênfase recaiu na formação de docentes e pesquisadores em nível de ensino superior. A partir da década de 1990 a influência dos organismos internacionais (contexto de influência) vem gerando uma agenda global nas políticas para a educação que convergem para a formação de professores da EB (contexto da prática) e para a melhoria da sua qualificação.

A Declaração de Jomtien apresentou um amplo diagnóstico da situação da educação nos países periféricos e aponta para a implementação de um amplo programa de educação mundial como estratégia no atendimento às necessidades básicas de aprendizagem. A EB formal emerge como a redentora com o objetivo de amenizar ou reduzir a pobreza crescente nos países em desenvolvimento.

O Relatório de Delors compactua com a ideia de que a ‘educação é tudo’ que o indivíduo e as sociedades dos países em desenvolvimento precisam para o seu crescimento. A educação atuaria como um trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais de paz, de liberdade e de justiça social. O investimento em educação permanente, começando pela EB, além de ser uma necessidade de sobrevivência pessoal, estaria relacionada a um desejo de crescimento profissional, com repercussões no desenvolvimento do país e na preparação dos indivíduos para atuar na Sociedade do Conhecimento.

Os documentos do Banco Mundial sinalizam à EB como via que proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para um indivíduo e a própria sociedade funcionarem de maneira mais qualificada, sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar, mas particularmente para os países em desenvolvimento.

Nesse sentido, buscando cumprir com a agenda de compromisso com os países-membros da UNESCO nas metas de universalização da EB



propostas pelo Banco Mundial, o Brasil passa a investir na formação de professores da EB em níveis de PG *stricto sensu* com a criação da Nova CAPES. Ao analisar os PNPBs e a configuração da PG brasileira, observamos que apenas no V PNB começa a ser discutida a formação dos profissionais da educação básica, aspecto que é mantido e ampliado nos objetivos e metas do VI PNB.

Podemos concluir que a nova dinâmica, presente nas políticas educacionais, vem ao encontro das necessidades evidenciadas pelas transformações no mundo do trabalho, incidindo diretamente nos processos de formação para a docência. Essa racionalidade formativa é o resultado de jogos de poder, contingentes e historicamente demarcados, balizados por contextos econômicos, políticos e sociais que definem a função social da escola.

O trabalho docente é aqui compreendido como forma de trabalho não-material que se articula ao saber produzido pelos homens, historicamente e de forma coletiva, na reprodução das condições materiais da sua existência. Assim, ele exige por sua própria natureza, que o profissional da EB esteja em constante processo de atualização, no caso da realidade focada por esta pesquisa, procurando esta formação na PG *stricto sensu*. E isto resulta não mais de uma opção, mas de uma compulsoriedade, em um contexto de ciclo de políticas na qual o geral e o particular, o universal e o local relacionam-se dialeticamente.

Nessa perspectiva, é possível inferir que o discurso, produzido na esfera municipal, é construído no interior do mesmo espaço discursivo em que se produziu o discurso da formação continuada, operada em âmbito nacional, por meio do contexto de influência advindos dos discursos presentes nos documentos dos organismos internacionais.

Os textos referentes às políticas de afastamento da PMF não deixam claro as intencionalidades dos afastamentos a médio e longo prazo. O discurso que baliza a oferta de formação continuada na RMEF é de caráter prescritivo e normativo, que visa produzir uma determinada conduta docente. Em consonância com isto foram construídas regulações, normas e critérios para que a SMEF conceda a Licença Remunerada para Aperfeiçoamento em nível de PG *stricto sensu*. Embora a predominância de regulações e prescrições normativas, não se pode deixar de reconhecer que é um bom ponto de partida, de certa forma uma iniciativa que evidencia um caráter de pioneirismo da PMF que poderá resultar em mudanças significativas na formação e atuação dos seus professores de EB.

Sabemos que todo e qualquer instrumento de uso governamental está alinhado ao projeto que este pretende implementar, seja na esfera

municipal, estadual ou federal. Com um texto que não torna claro as mudanças que se pretende alcançar, fica difícil que o docente que goze do afastamento para aperfeiçoamento profissional compreenda a finalidade da política e o que é esperado da práxis dos docentes no momento em que retorna ao ambiente de trabalho, quase sempre a escola em contexto de sala de aula. A evidência mais perceptível é a questão do aumento da remuneração do professor que melhora sua titulação, atrelada ao plano de carreira. A questão a ser discutida, ao sobrepor-se esta perspectiva, é a de que os objetivos da política acabam por ser predominantemente individualizados e personalizados na figura do professor afastado ao invés de focarem, também e principalmente aqueles relacionados à melhoria das condições de oferecimento de uma EB mais qualificada. Mas não resta dúvidas de que, como ponto de partida, a almejada progressão no plano de carreira cumpre o quesito da permanência do profissional, uma vez que todos os níveis de formação (graduação, especialização, mestrado, doutorado) permitem o avanço na carreira, bem como fornece estímulo à formação, pois a cada nível conquistado há uma melhoria salarial.

Os dados apresentados nesta dissertação mostram a ampliação da quantidade de Licenças para Aperfeiçoamento Profissional em nível de PG *stricto sensu*, principalmente após 2012, período em que as novas políticas nacionais entraram em vigor. O principal PPG selecionado pelos profissionais da RMEF é o Programa de Pós-Graduação em Educação, e a UFSC e UDESC são as principais universidades escolhidas para a formação. Além disso, a grande maioria dos profissionais da RMEF discentes da PG atuam na Educação Infantil.

Contudo não se pode deixar de ter presente que os investimentos em formação para a EB têm sido progressivamente ampliados, entre outros motivos, para atender a lógica do capital. A política de formação dos profissionais da educação é expressão de uma proposta de formação para o trabalho que vem sendo redimensionada. Nesse sentido, as reformas educacionais é um campo estratégico para a consolidação de mudanças na esfera social, política e econômica.

Por meio da análise das políticas para a formação em nível de PG *stricto sensu* para professores da EB, em âmbito nacional e municipal, é possível perceber que ambas preservam a intervenção e a vigilância sobre as práticas docentes baseados nos modelos a favor do capital. Afinal, a formação humana está diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo esta considerada um fator de produção. Trata-se, portanto, de uma concepção predominante na história da educação

brasileira, legitimada em políticas públicas de educação em diferentes momentos dos ciclos do capital.

Embora entendamos que a formação continuada de professores, por si só, por melhor que seja, não é capaz de solucionar os problemas da educação (e da sociedade), compreendemos também que a sua precariedade impede avanços significativos, na especificidade do campo educacional e de outros setores da sociedade. Ou seja, os programas de formação continuada de professores são pilares sobre os quais se constrói uma educação de qualidade, com repercussões que extrapolam o campo educacional. Contudo, a despeito das precariedades, entendemos que a responsabilidade pela formação dos professores precisa ser assumida pelos sistemas de ensino públicos, nesse caso pela SME, como eixo estratégico para a consolidação das reformas, bem como uma estratégia com vistas à transformação dos processos educativos, da escola e do sistema social mais amplo.

Cientes dos limites que toda pesquisa possui, cabe ressaltar que seria produtivo traçar novos itinerários de pesquisa que possam situar a política de formação continuada de professores em nível de PG *stricto sensu* no âmbito da RMEF do município de Florianópolis. Neste sentido, a proposta da nossa pesquisa poderia ser ampliada e qualificada com entrevistas realizadas com os professores para que se possa identificar os sentidos e significados da formação em PG para a atuação na EB. Por fim, entendemos que a sala de aula mereceria ser mais pesquisada para que se pudesse qualificar o conhecimento do impacto dessas políticas no trabalho pedagógico e na aprendizagem dos alunos.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JUNIOR, A. et al. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 162-173, dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782005000300014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782005000300014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 nov. 2018.
- AZEVEDO, J. M. L. D. **A educação como política pública polêmicas do nosso tempo**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (org). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 276-204.
- BALL, S. J. La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Foucault y la educación. Disciplinas y saber**. Barcelona: Morata, 1993. p. 155-168.
- \_\_\_\_\_. **Palestra: “The Policy Cycle/policy analysis”** ocorrida em 09 de novembro de 2009 e organizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED). Disponível em: <<http://kaxinawa.wordpress.com/palestras/stephen-ball/>>. Acesso em 3 out. 2018.
- \_\_\_\_\_. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p.539-564 set./dez. 2005.
- \_\_\_\_\_. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Orgs). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARREIROS, D. K. **Os sentidos e significados da formação stricto sensu no trabalho docente da educação básica**. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13587/1/2013\\_DayseKellyBarreiros.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13587/1/2013_DayseKellyBarreiros.pdf)>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BASSI, M. E. A rede municipal de ensino de Florianópolis: financiamento e condições de qualidade. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 11, n.1, p.114-137, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2016v11n1p114-137>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R. Produtivismo Acadêmico e decorrências para a vida/Trabalho de Pesquisadores brasileiros e europeus. In: Simpósio Brasileiro, 30.; Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação 2011, 2. **Anais...** Cadernos ANPAE. v. 1. p. 1-14. São Paulo: ANPAE, 2011.

BOMENY, Helena. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior**. Brasília: Paralelo 15, 2001.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 18 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 21.321, de 18 de junho de 1946**. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 29.741, de 11 de julho de 1951**. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.692, de 2 de março de 2012**. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e remaneja cargos em comissão. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-7692-de2mar12-NovoEstatutoCapes.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992.** Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8405.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8405.htm)>. Acesso em: 18 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 18 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm)>. Acesso em: 18 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Capes, 50 anos.** Brasília: CAPES/CPDOC/FGV, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Plano nacional de pós-graduação – PNPG 2011-2020.** Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG\\_Miolo\\_V2.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf)>. Acesso em: 18 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano nacional de pós-graduação (PNPG) 2005-2010.** 2004. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG\\_2005\\_2010.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf)>. Acesso em: 18 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **II PNPG Plano Nacional de Pós-**

**Graduação 1982 - 1985.** 2009a. Disponível em:

<[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II\\_PNPG.p](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.p)>. Acesso em: 18 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **III PNPG Plano Nacional de Pós-Graduação 1986 - 1989.** 2009b. Disponível em:

<[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III\\_PNPG.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf)>. Acesso em: 18 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **INFOCAPES: Boletim Informativo** vol. 6, n. 1, janeiro/março 1998. 1998. Disponível em:

<[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Info1\\_98.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Info1_98.pdf)>. Acesso em: 18 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **I PNPG: Plano Nacional de Pós-Graduação.** 1975. Disponível em:

<[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I\\_PNPG.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf)>. Acesso em: 18 nov. 2018.

CAMPOS, M. A. T.; GUÉRIOS, E. Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente. **Educar em Revista**, n. 63, p.35-51, 2017.

CASAGRANDE, I. M. K.; PEREIRA, S. M.; SAGRILLO, D. R. O banco mundial e as políticas de formação docente no Brasil. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 16, n. 3, 2014. Disponível em:

<<http://www.brapci.inf.br/v/a/18105>>. Acesso em: 14 out. 2018.

CLÍMACO, J. C. T. D. S.; NEVES, C. M. D. C.; LIMA, B. F. Z. D. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, n. 16, p.181-209, 2012.

CÓRDOVA, R.; GUSSO, D. A.; LUNA, S. V. **A pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro.** Santa Maria: Editora da Universidade de S. Maria, 1986.



COSTA JÚNIOR, W. R.; BITTAR, M. Política de avaliação da pós-graduação e suas consequências no trabalho docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 253-281, maio 2012. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/24748>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

CRUZ, R. E. D. **Banco mundial e política educacional**: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? Educar, Curitiba, n.22. p. 51- 75, 2003.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**: o ensino superior na República populista. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A, 1983.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, p. 7-20, 2005.  
\_\_\_\_\_. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n 116 ,p. 245-262, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2018

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; Unesco, 1999.

DIAS, K. A. **A formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal de Florianópolis**: governo e constituição de subjetividades docentes. 2017. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180702/348837.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

ESTEVAM, H. M.; GUIMARÃES, S. Avaliação do perfil de egressos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação da UFU: impacto na formação docente e de pesquisador (2004-2009). **Avaliação, Campinas**, p. 703-730, 2011.

FISCHER, T.; WAIANDT, C. A educação profissional e os desafios do desenvolvimento brasileiro: uma proposta integradora entre a pós-graduação, a educação básica e os mundos do trabalho. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, n. 16, p.87-110, 2012.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. Câmara Municipal. **Lei n.º 2.915**. Institui o plano de vencimentos e de carreira do magistério público municipal e dá outras providências. Disponível em: <[http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/29\\_10\\_2009\\_17.21.38.531bdfcdc35ceb34110af3f75b9e8ac5.pdf](http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/29_10_2009_17.21.38.531bdfcdc35ceb34110af3f75b9e8ac5.pdf)>. Acesso em: 18 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Decreto n. 6554, de 05 de março de 2009**. Regulamenta o art. 117 da lei complementar CMF n. 63, de 23 de outubro de 2003, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/sc/f/florianopolis/decreto/2009/655/6554/decreto-n-6554-2009-regulamenta-o-art-117-da-lei-complementar-cmf-n-63-de-23-de-outubro-de-2003-no-ambito-da-secretaria-municipal-de-educacao>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Decreto n. 12.842, de 17 de março de 2014**. Altera o decreto n. 12.674, de 2014, que regulamenta o art. 117 da lei complementar n. 63, DE 2003. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/decreto/2014/1284/12842/decreto-n-12842-2014-altera-o-decreto-n-12674-de-2014-que-regulamenta-o-art-117-da-lei-complementar-n-63-de-2003>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Gerência de Formação Permanente**: relatório de atividades gestão 2009-2012. 2012. Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/20\\_12\\_2012\\_15.53.47.e51877a52f269db15acc980569e9e3ec.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/20_12_2012_15.53.47.e51877a52f269db15acc980569e9e3ec.pdf)>. Acesso em: 01 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Lei Complementar CMF n. 063/2003**. Dispõe sobre o estatuto dos servidores públicos do município de Florianópolis. Disponível em: <[http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03\\_11\\_2009\\_17.45.15.db216bb049acae9f00b0736ae61f1ad3.pdf](http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_11_2009_17.45.15.db216bb049acae9f00b0736ae61f1ad3.pdf)>. Acesso em: 18 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Lei Ordinária, nº. 2517, 19 de dezembro de 1986**. Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/1986/251/2517/lei-ordinaria-n-2517-1986-da-nova-redacao-a-lei-n-1811-de-14-09-81-estatuto-do-magisterio-publico-municipal-de-florianopolis>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Relatório de Servidores em Afastamento para Aperfeiçoamento Profissional com Ônus - 2º Semestre/2017**. 2017. Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12\\_09\\_2017\\_15.49.00.34df379d0c67cb7aebcff690433b3942.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_09_2017_15.49.00.34df379d0c67cb7aebcff690433b3942.pdf)>. Acesso em: 18 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Administração. **Instrução Normativa n. 001/005**. Define os procedimentos para operacionalização do controle das fichas de frequência, relatório de anormalidades da frequência e normatiza as codificações utilizadas. Disponível em: <[http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/PDF/12\\_04\\_2011\\_17.11.40.e27cc69af8dc8c4ecca7f3f944e7ffb9.PDF](http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/PDF/12_04_2011_17.11.40.e27cc69af8dc8c4ecca7f3f944e7ffb9.PDF)>. Acesso em: 19 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Administração Escola. **Manual do(a) servidor(a) da educação**. Florianópolis: SME, 2011. Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13\\_12\\_2011\\_13.33.31.e2e258ec60c355258936ba7b88b15864.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_12_2011_13.33.31.e2e258ec60c355258936ba7b88b15864.pdf)>. Acesso em: 18 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Secretaria Municipal de Educação**. 2018. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/>>. Acesso em 18 nov. 2018.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-68, 1998.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

GASPARIN, J. L. As possíveis interlocuções didáticas da Pós-graduação em Educação com o Ensino Fundamental e Médio no Processo de Formação Docente. In: RAMOS, F. B.; PAVIANI, N. M.

S.; AZEVEDO, T. M. de. (Org.). **A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica: múltiplos olhares**. 1ed. São Leopoldo: EDUCS, v. 1, p. 26-83, 2012.

GOUVÊA, F. C. F. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 373-397, jul. 2012. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/312/294>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

HORTA, J. S. B. Avaliação da Pós-graduação: com a palavra os Coordenadores de Programas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 19-47, abr. 2006. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10134>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

HOSTINS, R. C. L. Os planos nacionais de pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006.

IBGE. **Censo 2010**. 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

KUENZER, A.; MORAES, M. C. M. D. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1.341-1.362, set./dez. 2005.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6.ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIMA, I.G. D.; SANTOS, G. S. D. Resenha crítica – políticas educacionais: questões e dilemas. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 292-305, jan/abr, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/lima-santos.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. **Internacionalização do ensino superior: Nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento**. São Paulo: Alameda, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.22, n. 74, p 77 – 96, abr., 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; RODRIGUES, P. A. M.; PORTELLA, V. C. M. O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, n. 16, p. 59-83, 2012.

MAINARDES, J. Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. **A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia**: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. 2013. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/282118975\\_A\\_abordagem\\_do\\_ciclo\\_de\\_politicas\\_como\\_epistemologia\\_usos\\_no\\_Brasil\\_e\\_contribuicoes\\_para\\_a\\_pesquisa\\_sobre\\_politicas\\_educacionais](https://www.researchgate.net/publication/282118975_A_abordagem_do_ciclo_de_politicas_como_epistemologia_usos_no_Brasil_e_contribuicoes_para_a_pesquisa_sobre_politicas_educacionais)>. Acesso em: 18 nov. 2018.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 106, p. 303-318, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de Políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-171.

MARTINS, C. B. A formação do sistema nacional da pós-graduação. In: SOARES, M. A. S. (org). **A Educação superior**. Brasília: CAPES, 2002. p. 70-106.

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. 10 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MENDES SEGUNDO, M. D. D. Educação para todos: a política dos organismos internacionais. In: JIMENEZ, S.; SOARES, R.; PORFÍRIO, C. **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis**: uma coletânea de estudos classistas. Fortaleza: EdUece, 2007.

MENDONÇA, W. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, p. 131-150, 2000.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**. v. 26, n.89, p. 1127-1144, set/dez., 2004.

\_\_\_\_\_. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 115, p.323-337, 2011.

**Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 19-47, jan/jun. 2006.

Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10134/9375>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

RAMALHO, B. L.; MADEIRA, V. de P. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 30, set./out./dez., p. 70 a 81, 2005.

RISTOFF, D. I.; BIANCHETTI, L. A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica. (Des)encontros históricos e manutenção do *apartheid* socioeducacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 17, n. 3, p.787-824, 2012.

ROMANOWSKI, J. P. Pós-graduação em educação: contribuições para a formação de professores. In: Flávia Brochetto Ramos; Neires Maria Soldatelli Paviani; Tânia Maris de Azevedo. (Org.). **A pós-graduação e as interlocuções com a educação básica**. Caxias do Sul: UCS, 2012. v. 1, p. 130-150.

SANTOS, C. M. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, 2003.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n. 1, 2000.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jan. 2005. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. D.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA NETO, N. D. C. E. **Capes e a política nacional de formação de professores da educação básica no Brasil**. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/149990>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

SILVA, M. F. D. **Lutas e resistências dos servidores públicos contra a aplicação das políticas neoliberais na prefeitura municipal de Florianópolis entre 1997 a 2000**. 2004. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UDESC, Florianópolis, 2004.

SILVA, V. C. D. **Impactos da pós-graduação *stricto sensu* na formação de professores de português da educação básica: do processo de reflexão às transformações no ensino brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, UFRGS, Porto Alegre, 2015.

SOUSA, S. Z.; BIANCHETTI, L. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, set./dez., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a02v1236.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

TORRES, R. M. **Educação para Todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** - Jomtien, 1990. 1998. Disponível em:  
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

VERHINE, R. E. A pós-graduação e a educação básica: um tema desafiante. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, n. 16, p. 15-25, 2012.

VIANNA, W. B.; ENSSLIN, L.; GIFFHORN, E. A integração sistêmica entre pós-graduação e educação básica no Brasil: contribuição teórica para um “estado da arte”. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 19, n. 71, p. 327-344, 2011.

WERLE, F. Pós-graduação e suas interlocuções com a Educação Básica. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 424-433, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAINKO, M. A. S. Políticas de formação de professores na universidade pública: uma análise de necessidades, entre o local e o global. **Educar em Revista**, n. 37, p. 113-127, 2010.

ZANELA, C. C.; BARCELOS A. R. F. D.; MACHADO R. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – 2016**. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria de Educação, 2016. Disponível em:  
<[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/23\\_06\\_2017\\_11.13.21.b097b0d2d26af5819c89e809f8f527a2.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/23_06_2017_11.13.21.b097b0d2d26af5819c89e809f8f527a2.pdf)>. Acesso em: 18 nov. 2018.



## ANEXO I

### DECRETO Nº 12.674, DE 11 DE FEVEREIRO DE 2014 DECRETO Nº 12.674, de 11 de fevereiro de 2014

#### REGULAMENTA O ART. 117 DA LEI COMPLEMENTAR CMF Nº 63 DE 2003.



O PREFEITO MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, no uso de suas atribuições, com fundamento no inciso III do art. 74, da **Lei Orgânica** do Município, e conforme dispõe o artigo 117 da Lei Complementar nº 63, de 2003; DECRETA:

**Art. 1º** Ao servidor ocupante de cargo de provimento efetivo e estável poderá ser concedida, a critério do Chefe do Poder Executivo, observada a conveniência administrativa e concordância antecipada e expressa da chefia imediata e do titular do órgão ou entidade onde o servidor estiver lotado, licença remunerada para freqüentar curso de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado, nas áreas afins ao cargo exercido pelo servidor.

~~Parágrafo Único. Ao servidor matriculado em curso de pós-graduação em nível de especialização, poderá ser concedida redução da jornada normal de trabalho, sem prejuízo da remuneração.~~

Parágrafo Único. Ao servidor matriculado em curso de pós-graduação em nível de especialização, poderá ser concedida redução da jornada normal de trabalho, sem prejuízo da remuneração, desde que previamente autorizado pela chefia imediata e que não tenha necessidade de substituição. (Redação dada pelo Decreto nº 12.842/2014)

**Art. 2º** São requisitos para a concessão da Licença para Participação de Curso de Pós-Graduação que o curso pretendido seja:

- a) credenciado por órgão competente; e
- b) compatível com as áreas de formação, atuação e de interesse do órgão ou entidade em que o servidor estiver lotado, assim como do cargo ocupado.

**Art. 3º** O interstício temporal mínimo entre uma liberação e outra, para um mesmo servidor, será equivalente ao mesmo período da última liberação.

**Art. 4º** É vedada a autorização para afastamento ao servidor que, no período de dois anos imediatamente anterior a data de início do requerimento:

- a) apresentar quatro ou mais ausências injustificadas;
- b) estar respondendo a processo administrativo disciplinar;
- c) tiver sofrido pena disciplinar ou estar suspenso do serviço por motivo disciplinar;
- d) estar à disposição em órgão não integrante da estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Florianópolis;
- e) estar em gozo de licença para tratamento de saúde ou de pessoa da família por período superior a cento e oitenta dias; e
- f) estar em gozo ou tiver gozado licença para tratar de interesse particular, como também

para acompanhar cônjuge.

Parágrafo Único. É vedada a autorização para afastamento ao servidor em estágio probatório, readaptado ou em processo de readaptação.

~~Art. 5º – Para os profissionais da área de educação será priorizada a liberação dos servidores com jornada de trabalho de quarenta horas semanais no município.~~

**Art. 5º** Para os profissionais do magistério com jornada de trabalho de 40 quarenta horas semanais, será priorizada a liberação em tempo integral. (Redação dada pelo Decreto nº 12.842/2014)

Parágrafo Único. Aos profissionais da área de educação com jornada de trabalho de vinte ou trinta horas será concedida liberação mediante comprovação da realização do curso no horário de trabalho.

**Art. 6º** Quando a demanda prejudicar a prestação e a qualidade do serviço de uma unidade administrativa, será feita seleção entre os pedidos, mediante os seguintes critérios:

- a) maior compatibilidade entre a função exercida e o curso;
- b) realização do curso em horário não coincidente com o do trabalho;
- c) menor número de profissionais já liberados na área;
- d) menor número de profissionais liberados na unidade administrativa;
- e) maior tempo de serviço na unidade; e
- f) maior tempo de serviço na prefeitura.

**Art. 7º** O pedido de afastamento deverá ser protocolado no setor de protocolo da Secretaria Municipal da Administração, acompanhado de:

I - termo de compromisso, onde constará que o servidor continuará vinculado, após a conclusão do curso, às atividades relacionadas ao mesmo, por período e carga horária no mínimo iguais à duração do afastamento;

II - comprovante de matrícula, currículo e horário de funcionamento do curso, expedidos pela instituição formadora;

III - parecer favorável exarado pela chefia imediata e do titular do órgão ou entidade a que estiver vinculado; e

IV - cópia do projeto de pesquisa.

~~§ 1º No requerimento de prorrogação, deverá ser incluído o comprovante de frequência e notas das disciplinas cursadas no período liberado anteriormente.~~

**§ 1º** Em caso de prorrogação, o requerimento deverá incluir o comprovante de frequência e notas das disciplinas cursadas no período liberado anteriormente. (Redação dada pelo Decreto nº 12.842/2014)

§ 2º É vedada a alteração de programa, área de concentração e tema do projeto de pesquisa sem prévia autorização do titular do órgão ou entidade onde o servidor estiver lotado.

**Art. 8º** O servidor autorizado a afastar-se para freqüentar curso de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado ficará sujeito às seguintes normas:

~~I - deverá ressarcir o Município, no prazo de sessenta dias, sob pena de inscrição do débito em dívida ativa, do valor percebido a título de remuneração durante o período do afastamento, na hipótese de, por qualquer razão, encerrada a licença, o servidor requerer exoneração ou solicitar aposentadoria voluntária, ou ainda, se for demitido do cargo antes de transcorrido período equivalente ao da duração do curso;~~

~~II - durante o afastamento, o servidor não poderá exercer atividade remunerada decorrente de novo contrato de trabalho;~~

~~III - o servidor deverá apresentar-se à chefia imediata a que estiver subordinado imediatamente após a conclusão do curso; e~~

~~IV - após o término do curso o servidor deverá apresentar comprovante da conclusão do mesmo e cópia do trabalho de conclusão do curso à Secretaria Municipal de Administração - e ao órgão ou entidade no qual é vinculado.~~

I - deverá ressarcir o Município, no prazo de 60 (sessenta) dias, sob pena de inscrição do débito em dívida ativa, do valor percebido a título de remuneração durante o período do afastamento no caso de não conclusão ou abandono do curso, ou ainda, na hipótese de, encerrada a licença e antes de transcorrido período equivalente ao da duração do curso, o servidor:

- a) requerer exoneração, exceto quando for para assumir outro cargo efetivo no âmbito da Prefeitura Municipal de Florianópolis;
- b) solicitar aposentadoria voluntária; ou,
- c) for demitido do cargo.

II - durante o período do afastamento, o servidor não poderá:

- a) exercer atividade remunerada decorrente de novo contrato de trabalho; e,
- b) aumentar a carga horária de outro contrato de trabalho, quando o resultado ultrapassar 60 (sessenta) horas semanais.

IV - o servidor deverá encaminhar trimestralmente à Diretoria de Gestão de Pessoas da Secretaria Municipal da Administração atestado de freqüência expedido pela instituição formadora, sob pena de bloqueio dos seus vencimentos, com exceção dos servidores da Secretaria Municipal de Educação, que deverão encaminhar o comprovante diretamente à Gerência de Formação Permanente daquela Secretaria; e (Redação dada pelo Decreto nº 12.842/2014)

V - Após o término do curso o servidor deverá:

- a) apresentar o comprovante de sua conclusão à Secretaria Municipal da Administração e ao órgão ou entidade no qual é vinculado; e
- b) apresentar cópia da dissertação ou tese ao órgão ou entidade no qual é vinculado e, no caso dos profissionais da área da educação deverão ainda, integrar o Banco de Dados do Professor Formador e Catálogo de Dissertações de Teses. (Redação acrescida pelo Decreto nº 12.842/2014)

§ 1º Compete a Diretoria de Gestão de Pessoas da Secretaria Municipal de Administração a verificação do cumprimento dos requisitos referidos no caput deste artigo.

§ 2º A apuração dos valores devidos à título de ressarcimento, de que trata o inciso I, do caput deste artigo, dar-se-á na proporção do período que faltar para o cumprimento do disposto no inciso I do Art. 7º, deste Decreto.

~~Art. 9º A licença para frequentar curso de pós-graduação, incluindo o tempo destinado a elaboração de Monografia, Dissertação e/ou Tese, terá a duração estipulada pela instituição de ensino promotora do curso.~~

**Art. 9º** A licença para frequentar curso de pós-graduação, incluindo o tempo destinado a elaboração de Monografia, Dissertação e ou Tese, terá a duração estipulada pela instituição de ensino promotora do curso, com prazo máximo 2 (dois) anos para Mestrado e 3 (três) anos para Doutorado. (Redação dada pelo Decreto nº 12.842/2014)

§ 1º No caso de conclusão do curso antes do período concedido, o servidor deverá regressar imediatamente ao trabalho.

§ 2º A autorização de afastamento poderá ser total ou parcial.

§ 3º O ato de afastamento do servidor terá seus efeitos cessados em caso de reprovação em alguma disciplina ou seminário do curso frequentado que implique em prorrogação do curso.

~~§ 4º Durante o período de realização do curso, o servidor deverá encaminhar trimestralmente à Diretoria de Gestão de Pessoas da Secretaria Municipal de Administração atestado de frequência expedido pela instituição formadora, sob pena de bloqueio dos vencimentos do servidor. (Revogado pelo Decreto nº 12.842/2014)~~

**Art. 10** Além dos critérios fixados neste Decreto, será considerada a necessidade do serviço e o interesse da Administração para a liberação do servidor na frequência dos cursos referidos.

**Art. 11** Os temas das dissertações ou teses deverão estar relacionados às atividades desenvolvidas pelo servidor ou áreas afins ao cargo exercido na Prefeitura Municipal de Florianópolis.

**Art. 12** O afastamento do servidor somente ocorrerá após sua autorização por meio de portaria expedida pelo Secretário Municipal de Administração.

Parágrafo Único. Compete ao Secretário Municipal da Educação a análise dos pedidos e a autorização da licença para frequentar curso de pós-graduação dos servidores lotados naquela Secretaria.

Parágrafo Único. Compete ao Secretário Municipal de Educação a análise dos pedidos, a autorização e expedição da portaria de licença para frequentar curso de pós-graduação dos servidores lotados naquela Secretaria. (Redação dada pelo Decreto nº 12.842/2014)

**Art. 13** Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se o Decreto nº 6.554, de 05 de março de 2009 e demais disposições em contrário.

Florianópolis, aos 11 de fevereiro de 2014.

CESAR SOUZA JUNIOR  
PREFEITO MUNICIPAL

JULIO CESAR MARCELLINO JR.  
PROCURADOR-GERAL DO MUNICÍPIO

ERON GIORDANI  
SECRETÁRIO MUNICIPAL DA CASA CIVIL



**ANEXO II**  
**DECRETO Nº 12.842, DE 17 DE MARÇO DE 2014**  
DECRETO Nº 12.842, de 17 de março de 2014

**ALTERA O DECRETO Nº 12.674, DE 2014, QUE REGULAMENTA O ART. 117 DA LEI COMPLEMENTAR Nº 63, DE 2003.**



O PREFEITO MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, no uso de suas atribuições, com fundamento no art. 74, inciso III, da **Lei Orgânica** do Município, e conforme dispõe o artigo 117 da Lei Complementar nº 63, de 2003; DECRETA:

**Art. 1º** O parágrafo único do artigo 1º, do Decreto nº 12.674, de 11 de fevereiro de 2014, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 1º ...

Parágrafo Único - Ao servidor matriculado em curso de pós- graduação em nível de especialização, poderá ser concedida redução da jornada normal de trabalho, sem prejuízo da remuneração, desde que previamente autorizado pela chefia imediata e que não tenha necessidade de substituição."

**Art. 2º** O artigo 5º do Decreto nº 12.674, de 2014, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 5º Para os profissionais do magistério com jornada de trabalho de 40 quarenta horas semanais, será priorizada a liberação em tempo integral."

**Art. 3º** O § 1º do artigo 7º, do Decreto nº 12.674, de 2014, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 7º ...

§ 1º Em caso de prorrogação, o requerimento deverá incluir o comprovante de frequência e notas das disciplinas cursadas no período liberado anteriormente.

§ 2º ..."

**Art. 4º** Altera a redação dos incisos I, II, III e IV do Art. 8º do Decreto nº 12.674 de 2014 e inclui o inciso V que passam a vigorar com as seguintes redações:

"Art. 8º ...

I - deverá ressarcir o Município, no prazo de 60 (sessenta) dias, sob pena de inscrição do débito em dívida ativa, do valor percebido a título de remuneração durante o período do afastamento no caso de não conclusão ou abandono do curso, ou ainda, na hipótese de, encerrada a licença e antes de transcorrido período equivalente ao da duração do curso, o

servidor:

- a) requerer exoneração, exceto quando for para assumir outro cargo efetivo no âmbito da Prefeitura Municipal de Florianópolis;
- b) solicitar aposentadoria voluntária; ou,
- c) for demitido do cargo.

I - durante o período do afastamento, o servidor não poderá:

- a) exercer atividade remunerada decorrente de novo contrato de trabalho; e,
- b) aumentar a carga horária de outro contrato de trabalho, quando o resultado ultrapassar 60 (sessenta) horas semanais.

IV - o servidor deverá encaminhar trimestralmente à Diretoria de Gestão de Pessoas da Secretaria Municipal da Administração atestado de frequência expedido pela instituição formadora, sob pena de bloqueio dos seus vencimentos, com exceção dos servidores da Secretaria Municipal de Educação, que deverão encaminhar o comprovante diretamente à Gerência de Formação Permanente daquela Secretaria; e

V - Após o término do curso o servidor deverá:

- a) apresentar o comprovante de sua conclusão à Secretaria Municipal da Administração e ao órgão ou entidade no qual é vinculado; e
- b) apresentar cópia da dissertação ou tese ao órgão ou entidade no qual é vinculado e, no caso dos profissionais da área da educação deverão ainda, integrar o Banco de Dados do Professor Formador e Catálogo de Dissertações de Teses."

**Art. 5º** O caput do artigo 9º do Decreto nº 12.674, de 2014, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 9º A licença para frequentar curso de pós-graduação, incluindo o tempo destinado a elaboração de Monografia, Dissertação e ou Tese, terá a duração estipulada pela instituição de ensino promotora do curso, com prazo máximo 2 (dois) anos para Mestrado e 3 (três) anos para Doutorado."

**Art. 6º** Fica revogado o § 4º, do artigo 9º, do Decreto nº 12.674, de 2014.

"Art. 9º ...

§ 1º ...

§ 2º ...

§ 3º ...

§ 4º Revogado."



**Art. 7º** O parágrafo único do artigo 12, do Decreto nº 12.674, de 2014, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 12 ...

Parágrafo Único - Compete ao Secretário Municipal de Educação a análise dos pedidos, a autorização e expedição da portaria de licença para frequentar curso de pós- graduação dos servidores lotados naquela Secretaria."

**Art. 8º** Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos à 11 de fevereiro de 2014.

Florianópolis, aos 17 de março de 2014.

CESAR SOUZA JUNIOR  
PREFEITO MUNICIPAL

JULIO CESAR MARCELLINO JR.  
PROCURADOR-GERAL DO MUNICÍPIO e.e

ERON GIORDANI  
SECRETÁRIO MUNICIPAL DA CASA CIVIL