

Qualidade da educação e formação docente no estado do Acre: uma análise do período 1990-2010

Mark Clark Assen de Carvalho

Ednacelí Abreu Damasceno

113

Resumo

A análise das políticas de formação implantadas no estado do Acre, do final da década de 1990 até o ano de 2010, tem como objetivo analisar o contexto, os propósitos e as finalidades dessas ações e seus efeitos na qualidade da educação básica. Apresentam-se dados da rede pública de ensino estadual que denotam os investimentos feitos. A abordagem metodológica inclui cotejamento de textos legais, levantamento analítico de programas e políticas de formação, além de indicadores quantitativos da educação básica. Conclui-se que alguns fatores, como a política de formação de professores em nível superior e a reestruturação do trabalho docente, contribuiram significativamente para superar os indicadores críticos de qualidade da educação no estado, alcançando e/ou ultrapassando as metas projetadas pelo sistema nacional de avaliação.

Palavras-chave: contexto amazônico; formação docente; qualidade da educação.

Abstract

Quality of education and teacher training in Brazil's State of Acre: an analysis of the 1990-2010 period

The analysis of training policies implemented in the State of Acre, from the end of the 1990s until 2010, aims to examine the context, objectives and purposes of these actions and their effects on the quality of education. This paper presents data from the state public school system showing investments made to expand and improve Acre's public education. The methodological approach involves the collation of legal texts, the analytical survey of training programs and policies, in addition to quantitative indicators of basic education. Thus, it is concluded that some factors, such as the policy for the higher-education of teachers and the re-structuring of teacher work, significantly added to the improvement of the critical indicators of quality of education in the State of Acre, achieving and/or surpassing the goals set by the national evaluation system.

Keywords: Amazon's context; quality of education; teacher formation.

114

Resumen

Calidad de la educación y formación docente en el estado de Acre: un análisis del período 1990-2010

El análisis de las políticas de formación implementadas en el estado de Acre, desde fines de la década de 1990 hasta el año 2010, tiene como objetivo analizar el contexto, los objetivos y las finalidades de estas acciones y sus efectos en la calidad de la educación básica. Son presentados datos de la red pública de enseñanza estatal que muestran las inversiones realizadas. El enfoque metodológico incluye la recopilación de textos legales, encuesta analítica de programas y políticas de formación, además de indicadores cuantitativos de educación básica. Se concluye que algunos factores, como la política de formación docente en un nivel superior y la reestructuración del trabajo docente, aportaron significativamente para superar los indicadores críticos de calidad de la educación en el estado, alcanzando y / o superando las metas proyectadas por el sistema nacional de evaluación.

Palabras clave: calidad de la educación; contexto amazónico; formación docente.

Introdução

No Brasil, de modo muito particular nas duas últimas décadas, têm avolumado-se críticas e discursos sociomidiáticos que apontam os baixos indicadores da educação básica no tocante à sua qualidade e à da formação escolar em geral. Via de regra, essa apreciação tem sido mais negativa em relação ao desempenho dos estudantes oriundos da educação pública, à medida que se tomam como parâmetro dados advindos dos processos de avaliação em larga escala realizados por meio de testes padronizados, os quais têm sido usados como critérios praticamente exclusivos para se aferir a qualidade da educação.

Nesse emaranhado de críticas, geralmente, ficam na zona de sombra as reais condições de vida, de ensino e de aprendizagem às quais estão submetidos os alunos, as escolas, as diferentes determinações que interferem na organização do trabalho escolar, a formação de professores, as condições de trabalho docente e a política de valorização profissional do magistério da educação básica.

O presente artigo, organizado a partir de análise documental e análise de política educacional, entrecruza dados quantitativos acerca da implantação e dos resultados alcançados com os programas e políticas de formação de professores implementados na realidade social e educacional do estado do Acre, do final da década de 1990 até o ano de 2010, durante os três primeiros mandatos dos governos da Frente Popular do Acre (FPA): Jorge Viana (1999-2002 e 2002-2006) e Binho Marques (2007-2010). Busca-se relacionar essas políticas às melhorias alcançadas pelo sistema público de ensino no estado, em relação à ampliação da oferta dos serviços de educação e à melhoria dos indicadores educacionais.

Em linhas gerais, destaca-se que o artigo analisa as políticas de formação implantadas no Acre durante gestões nas quais houve, reconhecidamente, um investimento em políticas de formação de professores. Para tanto, procura-se apresentar, descrever e analisar o contexto, os objetivos e as finalidades dessas ações, bem como seus efeitos na melhoria da qualidade da educação básica, agregando dados da rede pública de ensino estadual que denotam os investimentos feitos para expandir e melhorar a educação pública acreana.

A busca pela qualidade da educação: horizonte analítico

A discussão acerca da qualidade da educação se faz cada vez mais presente na agenda dos governos, dos movimentos sociais, dos professores e dos pesquisadores dessa área. O objeto da discussão se situa, portanto, no reconhecimento de que, de fato, a busca pela qualidade da educação se apresenta como um grande desafio aos sistemas públicos de ensino.

Esse desafio está associado às diferentes iniciativas de investimento na formação de professores, tanto na perspectiva da formação inicial quanto na perspectiva da formação continuada, como também à maneira como esses

investimentos repercutirão na melhoria do trabalho escolar e, progressivamente, na qualidade na educação.

Nesse contexto, as análises existentes se configuram a partir do reconhecimento de que, ao passo que se avolumam as críticas sobre a qualidade da formação dos professores, crescem, também, as discussões em torno da formação inicial e continuada desses profissionais e os embates referentes às políticas de valorização do magistério.

Assim sendo, a busca por qualidade na educação é um tema que abrange diferentes gêneros de investigação e não pode ficar circunscrito a uma única variável. Da mesma forma, as diversas iniciativas de reformas, políticas ou programas de melhorias da formação de professores não devem ser dissociadas dos investimentos que precisam ser feitos. Compreende-se, aqui, a valorização profissional de um modo mais amplo, englobando as dimensões da formação inicial, dos planos de carreira e remuneração e das condições de trabalho.

Quanto à temática da qualidade, nos tempos atuais, a expressão “qualidade na educação” reconhece diferentes variáveis que podem impactar positiva ou negativamente sua produção. A questão não é menos controversa quando perfilada à qualidade dos processos de formação de professores no Brasil e à real possibilidade de que esses processos contribuam na melhoria da qualidade do trabalho escolar e da formação ministrada aos jovens frequentadores da escola pública brasileira. Assim, identifica-se qualidade como estando presente para

116

garantir o atrativo do que se apresenta ou ao que se aspira. Qualidade associa-se ao valor, à excelência, àquilo que é digno de reconhecimento, à obra bem acabada. A palavra “qualidade” pretende outorgar um selo de garantia e de reconhecimento à realidade à qual se aplica. Qualidade é também um anseio, um desejo de perfeição, um objetivo do qual se aproximar, mas que nunca se consegue totalmente. (Marchesi; Martin, 2003, p. 20).

Pode-se dizer, então, que, ao se fazer referência ao conceito de qualidade, admite-se a coexistência de diferentes motivações, estratégias e finalidades, as quais podem ser traduzidas assim:

A ênfase na excelência dos alunos mais capazes visa melhorar a qualidade do ensino. O esforço para conseguir uma educação satisfatória para os alunos com problemas de aprendizagem também tem como objetivo um ensino de qualidade. A competição entre as escolas para obter o favor dos pais e a sua escolha quando estes têm de se decidir por um colégio é, para alguns, uma estratégia válida para melhorar a qualidade do ensino; para outros, isso faz com que a escola abandone seus objetivos educacionais e afasta-se dos critérios básicos que definem a qualidade. (Marchesi; Martin, 2003, p. 20).

A esse respeito, somam-se as reflexões de Francisco Imbernón (2016, p.12), quando diz:

Afirma-se que é preciso caminhar para a qualidade educacional (ou a excelência, como um dos sinônimos), e eu entendo o termo mais como a coerência entre o que pretendemos e o que obtemos. Ao se mencionar o conceito, passa-se a dizer que tudo deve mudar, já que o mundo circundante se move na mudança constante. E às vezes a linguagem, e não a ação que sua prática comporta,

provoca a percepção de determinada qualidade ou a percepção da própria mudança (às vezes, de tanto dizer as coisas, elas se convertem em verdade, embora sejam fictícias). Mas o que é qualidade do ensino?

Nesse mesmo sentido, Imbernón (2016, p. 15) parte do entendimento de que, nos últimos anos, o conceito de qualidade vai aparecer de modo multifacetado, como "(...) um construto genérico, isto é, algo que se sabe que existe, mas cuja definição é difícil ou controversa ou, como alguns o chamam, conceito multidimensional e relativo, para não se atrever a dizer confuso e ambíguo".

As análises de Imbernón (2016, p. 16) reforçam, portanto, a ideia de que o conceito de qualidade "não é estático, não existe consenso sobre ele nem existe um único modelo de qualidade, já que depende da concepção da escola, do professorado e da educação e do ensino". Ainda segundo o autor,

a qualidade não é unicamente a melhoria do funcionamento da escola, mas a definida pela perspectiva do grau de satisfação da comunidade educacional e não apenas como resposta à demanda social ou do mercado. Portanto, gostaria de me aproximar de um conceito de qualidade de caráter mais colaborativo, mais coletiva, que tem a possibilidade de se desenvolver, no âmbito educacional, em determinada comunidade de prática entre professores e contexto, comunidade de prática formativa, mediante processos de investigação coletiva entre o professorado. (Imbernón, 2016, p. 18).

A questão da qualidade também aparece nos marcos de regulação da educação nacional. No Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014, consta:

Meta 7: fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

(...)

- 7.3 constituir, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, *um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional* com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino;
- 7.4 induzir processo contínuo de *autoavaliação das escolas* de Educação Básica, por meio da constituição de *instrumentos de avaliação* que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;
- 7.5 formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às *metas de qualidade* estabelecidas para a Educação Básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar;

- 7.6 associar a prestação de assistência técnica financeira à *fixação de metas* intermediárias, nos termos estabelecidos conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com Ideb abaixo da média nacional;
- 7.7 aprimorar continuamente os *instrumentos de avaliação da qualidade* do Ensino Fundamental e Médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do Ensino Fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao *sistema de avaliação da Educação Básica*, bem como apoiar o uso dos resultados das *avaliações nacionais* pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas.

A qualidade da educação presente nos marcos de regulação das políticas educacionais, em âmbito nacional, é impregnada de ações gerenciais, apresentadas como soluções numa cultura de desempenho, articuladas a partir de pressupostos de eficiência. Essas ações medem o desempenho dos alunos pelo resultado das avaliações e, por consequência, também o dos professores. Como bem afirmam Dourado e Oliveira (2009, p. 205), resgatando estudos anteriores,

[...] a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.

Para os limites dessa abordagem, este estudo está centrado na experiência particular do estado do Acre que, nos anos de 1990, apresentava baixíssimos indicadores de desempenho na educação básica, além de índices precários de formação e qualificação superior de seus professores. As iniciativas formuladas por parte da administração do sistema público de ensino do Acre exerceram forte pressão sobre as escolas e os profissionais da educação. Essa pressão deu-se a partir da implementação de um conjunto de políticas cujo objetivo comum era a melhoria da qualidade da educação diante das determinações do sistema externo de avaliação e de seus resultados. Todavia, também é importante identificar as condições objetivas e subjetivas que atravessam e determinam a qualidade da educação para desenvolver uma análise articulada aos diversos elementos que a constituem.

Este estudo traz para o debate as diferentes políticas de formação empreendidas no Acre, relacionando-as a um conjunto de iniciativas gestadas e implementadas pelo Governo do Estado do Acre, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEE), em parceria com a Universidade Federal do Acre (Ufac), em três das cinco gestões dos governos petistas na administração estadual. Assim, apresentam-se dados quantitativos da elevação dos níveis de formação dos professores e da ampliação do acesso e dos investimentos feitos na gestão, no processo de reorganização de rede ou mesmo na melhoria dos indicadores educacionais de

desempenho produzidos nas duas últimas décadas. Esse somatório de determinantes, por um lado, contribui para revelar o papel que as políticas educacionais podem exercer no desenvolvimento, na ampliação do acesso à educação e na melhoria dos indicadores do sistema público de ensino. Por outro lado, colabora também para demonstrar em que medida os investimentos na formação e na valorização de professores podem ser posicionados como fatores que auxiliam significativamente a elevação e/ou o alcance de novos patamares de melhoria e de qualidade da educação.

Ressalta-se que o Acre foi governado por cinco mandatos consecutivos pela mesma frente de partidos, embora se reconheça que nas duas últimas gestões levadas a efeito pelo governador Tião Viana (2011-2014 e 2015-2018) não houve continuidade desses investimentos, aspecto que justifica a opção por apresentar dados relativos aos três primeiros mandatos, compreendidos entre os anos de 1999 e 2010.

A formação de professores em contexto amazônico: breves notas sobre as políticas de formação no estado do Acre

A política de formação de professores adotada pelo Acre como uma demanda urgente no quadro de reformas educacionais pode ser explicada pelo mal-estar provocado pelos indicadores educacionais no período anterior à reforma. Essa política foi tratada pelo estado como uma das condições básicas para a melhoria da qualidade da educação, visto que em seu quadro havia um grande número de professores sem a qualificação mínima exigida por lei na década de 1990. Todavia, antes de se fazer uma incursão pelos meandros das políticas de formação de professores, é pertinente retomar alguns elementos que, do ponto de vista da historiografia da educação, servem como marco de ações futuras.

A Universidade Federal do Acre (Ufac) tem sua origem diretamente vinculada ao surgimento das faculdades isoladas no início dos anos de 1960, quando da criação das Faculdades de Direito e Ciências Econômicas, seguida da fundação do Centro Universitário e da implantação dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, Ciências, Matemática e Estudos Sociais. Atinge o *status* de universidade federal com o processo de federalização ocorrido pela Lei nº 6.025, de 5 de abril de 1974, e, posteriormente, é institucionalizada como Fundação Universidade Federal do Acre, pelo Decreto nº 74.706, de 18 de outubro de 1974. Nesses mais de 50 anos de história, a Ufac é a única universidade existente no Acre. Essa credencial denota sua importância, mas também impõe progressivamente diferentes demandas de formação e de qualificação perante as prementes necessidades do desenvolvimento local, inclusive no campo da educação e da formação docente.

No caso específico da formação de professores, as iniciativas remontam à década de 1970, com a implantação de cursos emergenciais na modalidade de oferta “cursos de curta duração”, ancorada nas possibilidades concedidas pela Lei nº 4.024/1961. Nos documentos internos da Ufac, consta, por exemplo, que esses cursos foram iniciados em 1973 e se estenderam até 1994. Eles representam as primeiras

ações da instituição na busca de estender a formação de professores aos municípios do interior do estado.

É nesse cenário que, nos anos de 1980, a Ufac diversifica as possibilidades de oferta de cursos e seus locais de realização: primeiramente, em Cruzeiro do Sul e Xapuri, e, depois, atendendo aos demais municípios do entorno com a implantação de cursos de curta duração (Licenciatura de 1º Grau) nas áreas de Letras, Pedagogia, Estudos Sociais e Ciências, voltados às demandas de formação das redes de ensino dos municípios de Cruzeiro do Sul, Tarauacá, Feijó, Sena Madureira, Xapuri e Brasiléia. Entre essas iniciativas, inclui-se ainda a oferta dos extintos “Cursos Emergenciais de Licenciatura Plena para Graduação de Professores de Parte de Formação Especial do Currículo de Ensino de 2º Grau”, também denominados de Cursos de “Esquema I e II”, oferecidos somente em Rio Branco, capital do estado. Tais cursos serviram para, minimamente, suprir carências nas áreas de Química, Física, Matemática, Biologia e Língua Estrangeira.

No desenvolvimento dessa política de interiorização da formação de professores, registra-se ainda que, entre 1986 e 1994, diversificou-se a oferta de cursos, com a admissão de diferentes formatos e duas terminalidades: licenciatura de curta duração e licenciatura plena. Ambas eram ofertadas de forma intensiva, com atividades concentradas nos períodos de férias escolares. A partir da década de 1990, a Ufac passou a ofertar somente cursos em “regime modular”, com apenas uma terminalidade: a licenciatura plena, com atividades distribuídas ao longo do ano letivo. Tal iniciativa é identificada como uma experiência que contribui para que a “interiorização se fortaleça e se inicie todo um processo de consolidação” (Ufac, 1996, p. 28).

Nesse sentido, destacam-se ainda a forma de organização e a sistemática de operacionalização do currículo com vistas ao cumprimento dos objetivos formativos dos cursos, que ensejavam percursos diferentes de formação: licenciatura de curta duração e licenciatura plena. As diretrizes gerais desses percursos estavam referenciadas no Capítulo V (Dos Professores e Especialistas) e no Capítulo VIII (Das Disposições Transitórias), particularmente, nos artigos 77, 78, 79 e 80 da Lei nº 5.692/1971.

Com a aprovação de um novo marco legal para a educação nacional, resultante da promulgação da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), houve mudanças significativas no campo da formação de professores, pois, segundo determina a lei:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro (hoje anos iniciais do Ensino Fundamental) primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

- I cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;
- II programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à Educação Básica;

III programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (Brasil. Lei nº 9.394, 1996).

Cabe destacar, ainda, que o artigo 62 da LDB foi ratificado pela Lei nº 12.796/2013. Ao fazer alterações no texto, a lei manteve a possibilidade dessa formação mínima, conforme estabelecia a redação original. Em outras palavras, ela admite como mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental aquela formação oferecida em nível médio, na modalidade normal.

À luz do que preconiza a atual LDB e diante do processo de ampliação do acesso à educação básica, com a implantação do ensino médio em todos os municípios acreanos, nos anos 2000, foi proposta uma nova ambiência para a educação e para a formação docente na realidade local.

No campo da formação de professores, merecem destaque algumas iniciativas em duas frentes: a ampliação do contingente de professores legalmente habilitados para atuar na educação básica; e o investimento na melhoria da qualidade da educação pública com vistas a melhorar a performance dos indicadores educacionais do estado, mediante os resultados da avaliação nacional aferidos via Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem (Seape). Porém, antes de tratar dessas iniciativas diretamente, faz-se necessário destacar algumas mudanças que ocorreram na política e na administração estadual no Acre a partir do final da década de 1990.

Independentemente das críticas, é indiscutível que os governos da extinta FPA, particularmente as gestões de Jorge Viana e Binho Marques, podem ser vistos como um momento de “luz na educação”, inaugurado por Viana. Sobre a ascensão da chamada esquerda acreana ao poder, Moraes (2016, p. 48) destaca:

É contraditório que essa configuração das reformas educacionais ganha forma no Estado do Acre em 1º de janeiro de 1999, quando o ex-prefeito da capital, Rio Branco, Jorge Viana (PT) toma posse como governador eleito numa ampla coligação eleitoral denominada de Frente Popular do Acre (FPA), cuja composição resulta de um ajuntamento de partidos políticos historicamente ligados aos movimentos sociais e populares como o Partido dos Trabalhadores (PT), o Partido Comunista do Brasil (PC do B), o Partido Socialista Brasileiro (PSB), o Partido Democrático Trabalhista (PDT), o Partido Verde (PV) e até mesmo o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Consta que uma das primeiras ações do novo governo foi o processo de reorganização e modernização dos serviços públicos e da administração estadual. Na perspectiva de Damasceno (2010, p. 51, 52), tratou-se de uma “ampla reforma do estado, para assegurar a viabilidade técnica do desenvolvimento sustentável e garantir a funcionalidade do aparelho estatal, priorizando as atribuições de cada setor e reorganizando as secretarias de governo”, estando as linhas da política de governo assentadas em uma “concepção de gestão redefinindo-a para a eficiência e a modernização dos serviços públicos, conseqüentemente, estabelecendo novas relações com o funcionalismo público”.

No cenário da educação estadual, segundo Almeida Júnior (2006), o diagnóstico realizado para a área apontava a ausência de política educacional. Havia então a necessidade de um planejamento estratégico que definisse as prioridades para o setor educacional no período 1999-2002, conforme indicam as análises de Morais (2016).

Para o momento de mudança política que o estado do Acre começava a experimentar, houve a necessidade de operar algumas rupturas enquanto eram tecidas novas relações do poder emergente. Sobre esse estado de coisas, Almeida Júnior (2006, p. 71-72) destaca que prevalecia uma “tradicional cultura de empreguismo e clientelismo, remanescente da formação histórica do estado”. No tocante à educação, as análises de Almeida Júnior são bastante ilustrativas da realidade posta e das iniciativas que tomaram corpo a partir de então. Segundo o autor, “a partir de janeiro de 1999, a política educacional do estado do Acre passou a ser orientada por um plano de reforma, resultante de um rico processo de planejamento estratégico” (Almeida Júnior, 2006, p. 20). Esse processo culminou na formulação de um Plano Estratégico da Secretaria de Estado de Educação do Acre, o qual funcionou como catalizador das mudanças que foram implementadas.

Sobre o curso das reformas na esfera do Governo do Estado do Acre, o padrão de gerenciamento implantado é reconhecido por Melo (2010, p.70) como herdeiro

da chamada segunda geração das reformas do Estado, que se desenvolveram nos anos 90, incorporando novas propostas de gestão pública como o fortalecimento da capacidade gerencial do Estado, a melhoria da qualidade dos serviços públicos e o fortalecimento da *accountability*, significando algo como responsabilização com participação, transparência, ou capacidade permanente do agente público de prestar contas de seus atos à sociedade.

Em suas análises acerca do período e da gestão, Melo (2010, p. 91-92) prossegue demonstrando que a reforma levada a termo no governo de Jorge Viana

envolveu não apenas os aparelhos de gestão, mas a própria concepção de Estado, na direção de uma máquina mais eficiente, propondo a modernização e democratização dos serviços, estrutura de gerenciamento e nova relação com o funcionalismo público. Buscou organizar a gestão, advogando mudanças na organização e nas funções do Estado, sob pena do próprio governo não poder cumprir seus mandatos em função da inefetividade por algum tipo de deficiência organizativa e/ou funcional, haja vista ser esse o quadro encontrado na maioria das secretarias de governo em 1999, seriamente comprometidas e sucateadas, inexistindo um cenário de normalidade administrativa.

Para compor essa ambiência institucional, com destaque às questões referentes à reforma educacional, são pertinentes as análises de Almeida Júnior (2006) em relação à aprovação do novo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos Trabalhadores em Educação da Secretaria de Estado de Educação (Lei Complementar nº 67/1999 e nº 91/2001) e à aprovação de uma nova Lei de Gestão Democrática – Lei Estadual nº 1.513/2003 (cf. Almeida Júnior, 2006, p. 101-102). De acordo com Morais (2016, p. 53),

uma das primeiras ações do novo governo no campo da educação consistiu em resolver logo no começo da gestão um problema que já se arrastava há mais de uma década, que era a definição de uma política de carreira e de remuneração

para os trabalhadores em educação, o que foi conseguido com a criação do novo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores em Educação (Lei Complementar nº 67, de 29 de junho de 1999), um dos mais importantes marcos legais das reformas educacionais no Acre.

Sobre a aprovação do novo PCCR do magistério público estadual, Melo (2010, p. 169) reconhece que esse plano

(...) significou um importante passo no sentido da valorização dos profissionais da educação, evidenciado também pelo aumento dos salários-base da categoria. Soma-se a isso o fato de o Estado ter cumprido os investimentos exigidos, sobre a receita do Fundef, na remuneração dos profissionais do Ensino Fundamental, registrando percentuais superiores aos 60% obrigatórios no período.

A aprovação de novos marcos da política de educação voltada para o magistério acreano constituiu um pilar da valorização profissional e do advento de novas referências para se pensar e investir na formação de professores, visando à melhoria da educação e à consequente ampliação dos serviços educacionais. Esses novos marcos estabeleceram, por exemplo, que o ensino médio regular fosse implantado em todos os 22 municípios acreanos. Essa condição, por si, impôs a necessidade de adoção de medidas mais agressivas no tocante à formação de professores.

Para realçar o conjunto de ações no campo da formação e qualificação dos professores em efetivo exercício na rede estadual, inclusive daqueles com vínculo temporário ou contrato provisório, como recorrentemente se observa, são destacados, no Quadro 1, todos os programas de formação implantados, assim como os cursos e o quantitativo de profissionais qualificados.

Quadro 1 – Programas especiais de formação de professores no Acre – 2000/2012

Ano	Programa	Cursos ofertados	Quantidade de professores habilitados
2001	Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica	Ciências Biológicas, Matemática, História, Geografia, Letras, Educação Física	1.775
2001	Programa de Complementação Pedagógica para Bacharéis	Complementação pedagógica (Resolução nº 02/97)	86
2002	Programa Especial de Formação para a Educação Básica: Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Pedagogia	2.600
2003	Programa Especial de Formação de Professores para os Municípios de “Difícil Acesso”	Letras, Matemática, Ciências Biológicas	590
2004	Programa Especial de Formação de Professores para Zona Rural	Pedagogia, Letras, História, Geografia, Educação Física, Matemática, Ciências Biológicas	2.406
2014	Programa Especial de Formação de Professores de Matemática	Matemática	170
2012	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)	Pedagogia, Ciências Biológicas, História, Letras e Geografia	1.231
Total de professores formados			8.858

Fonte: Organizado pelos autores a partir de dados da Diretoria de Apoio a Programas e Projetos Especiais da Ufac.

Todos os programas de formação de professores implantados (Quadro 1) resultaram de ações e parcerias institucionais entre Governo do Estado do Acre, Ufac e prefeituras municipais, mediante a celebração de convênios.

Foge à regra o caso do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), instituído pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e implantado em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), os estados e municípios, o Distrito Federal e as instituições de educação superior (IES), configurando-se como uma ação emergencial. O Parfor tem como objetivo “induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País” (Brasil. Decreto nº 6.755, 2009).

Segundo consta no *Relatório de Gestão* da Secretaria de Estado de Educação foi feito um aporte financeiro de R\$ 47.256.400,55 nas ações destinadas ao financiamento dos programas de formação de professores (Acre. SEE, 2010). Apesar das distâncias geográficas e das dificuldades de acesso, todas as ações de formação realizadas pela Ufac foram presenciais.

O desafio de fazer educação de qualidade para todos no Acre

124

Nas seções anteriores, discutiu-se o cenário das mudanças político-educacionais da educação do Acre, sobretudo após fim da década de 1990, e foram expostos dados gerais que configuram as políticas de formação de professores implementadas nesse período.

Nesta seção, serão apresentados alguns dados quantitativos que apontam os resultados significativos dos investimentos e da implantação de políticas públicas voltadas para ampliar o acesso e garantir a crianças, jovens e adultos o direito à educação. Esses indicadores podem ser aferidos nas seguintes dimensões: ampliação do acesso à educação e melhoria do rendimento escolar. Os indicadores revelam a ampliação do acesso e podem ser dimensionados com base na matrícula inicial anual nas zonas urbana e rural em uma série histórica compreendida entre 1999 e 2009 (Acre. SEE, 2010).

**Tabela 1 – Matrícula inicial do 1º ao 5º ano do ensino fundamental
Acre – 1999-2009**

Ano Zona	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Urbana	38.491	36.162	34.491	34.886	33.976	34.884	35.250	34.344	33.272	36.378	34.748
Rural	19.403	19.372	19.266	17.210	16.740	17.697	16.567	16.087	15.723	15.870	15.036

Fonte: Acre. SEE (2010).

Em uma primeira leitura, depreende-se que não houve crescimento, mas, sim, redução da oferta (Tabela 1). Porém, segundo esclareceu à época a Diretoria de

Ensino da SEE, essa suposta redução deve-se a três elementos principais: o processo de municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano); a melhoria do fluxo do 5º ao 6º ano; e uma tendência à estabilização do atendimento nessa etapa da escolarização, fato observado em âmbito nacional. Contudo, é nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e no ensino médio que ficam mais evidentes os dados de projeção de crescimento das matrículas (Tabelas 2 e 3).

**Tabela 2 – Matrícula inicial do 6º ao 9º ano do ensino fundamental
Acre – 1999-2009**

Ano	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Urbana	29.308	29.478	30.798	33.225	31.493	33.195	33.128	33.598	35.395	38.238	39.555
Rural	3.613	3.921	4.582	4.504	5.680	5.765	6.293	6.783	7.230	8.475	9.075

Fonte: Acre. SEE (2010).

Tabela 3 – Matrícula inicial do ensino médio – Acre – 1999-2009

Ano	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Urbana	20.486	22.317	21.879	21.697	25.142	26.123	27.105	27.829	26.984	28.564	29.101
Rural	241	545	706	844	987	1.212	1.531	1.342	1.274	2.280	3.455

Fonte: Acre. SEE (2010).

Em relação ao aumento da oferta do ensino médio, cumpre salientar que o Governo do Estado, ao formular o Projeto de Investimento para o Ensino Médio (Acre, 2000), com o objetivo de ampliar o atendimento e construir novas escolas, diagnosticou que havia falta de organização nos espaços escolares, tratando de implantar de forma regular essa etapa escolar em todos os municípios acreanos. Esse aspecto, em grande medida, responde também pelos investimentos feitos na formação de professores.

Para a administração do sistema público estadual de ensino, a melhoria dos indicadores de rendimento está associada a um conjunto de outras iniciativas que, conforme o *Relatório de Gestão* (Acre. SEE, 2010), podem ser assim sistematizadas:

- a) implantação do ensino fundamental de nove anos, com o ingresso de 7.803 crianças de 6 anos no ensino fundamental em 2008;
- b) universalização da Escola Ativa na zona rural para a oferta do 1º ao 5º ano, em parceria com os municípios e o governo federal;
- c) oferta do 6º ao 9º ano nas áreas rurais de difícil acesso, com o programa "Asas da Florestania Fundamental", desde 2005, atendendo a 17 municípios, num total de 4.235 alunos;
- d) oferta do ensino médio em áreas rurais de difícil acesso, mediante o programa "Asas da Florestania Médio", desde 2008, atendendo a 19 municípios, num total de 3.739 alunos;
- e) inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas comuns, com o apoio de salas de recursos e formação continuada dos professores para atuarem com esses estudantes;

- f) fortalecimento da política de educação escolar indígena, com a ampliação da oferta do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e do ensino médio e a produção de material nas línguas indígenas, bem como com a formação dos professores em magistério e em nível superior;
- g) criação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos em Rio Branco e Cruzeiro do Sul, articulação da educação de jovens e adultos (EJA) com a educação profissional e adesão ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para a certificação de jovens e adultos.

Além desses aspectos, há outro movimento de grande impacto na estruturação dos serviços de educação da rede pública estadual, sobretudo na cidade de Rio Branco, que foi a chamada “reestruturação da rede”. Nas palavras de Moraes (2016, p. 57), a ação é assim descrita:

Na rede estadual, o reordenamento de rede ocorrido entre os anos de 2000 a 2002 possibilitou a organização da oferta de toda a Educação Básica numa mesma região geográfica visando garantir a conclusão da escolaridade obrigatória sem a necessidade do deslocamento dos alunos para outras regiões da cidade. Antes mesmo da aprovação do Regime de Colaboração estabelecido pela chamada Lei do Sistema (Lei nº 1.694/2005), o reordenamento de rede efetivado em janeiro de 2005 envolveu a transferência de 13 escolas exclusivas de educação infantil para a Prefeitura de Rio Branco, além da responsabilidade parcial por 46 escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que incluía o acompanhamento técnico-pedagógico dessas unidades de ensino por parte da SEME, além da transferência para a SEE de três escolas municipais que atendiam os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o que demonstrava uma profunda desorganização da educação, com o Estado atendendo a maior parte das matrículas de educação infantil na cidade de Rio Branco e o município com matrículas de Ensino Médio.

Outra questão que pode ser apontada é a melhoria dos indicadores de rendimento da rede pública estadual de ensino acreana em termos quantitativos, considerando-se os dados apresentados pela SEE em uma série histórica (Tabelas 4 e 5).

Tabela 4 – Aprovação, reprovação e abandono escolar no ensino fundamental Acre – 1999-2009

Ano	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Aprovação	64,1	65,9	67,6	71,0	71,0	70,2	70,2	89,4	76,9	80,6	82,3
Reprovação	12,1	11,2	11,6	9,7	10,1	10,4	10,4	8,9	9,3	8,5	6,9
Abandono	15,6	14,7	11,9	10,4	9,4	9,3	9,3	0,7	5,2	4,8	4,1

Fonte: Acre. SEE (2010).

**Tabela 5 – Aprovação, reprovação e abandono escolar no ensino médio
Acre – 1999-2009**

Ano	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Aprovação	69,6	71,4	66,9	70,3	72,3	67,5	67,7	93,5	69,5	73,0	74,5
Reprovação	4,8	4,7	5,7	3,5	5,5	5,8	6,4	4,8	8,8	7,6	7,8
Abandono	22,0	20,1	22,2	21,2	15,9	19,0	19,0	1,3	15,1	14,7	13,1

Fonte: Acre. SEE (2010).

Outra mudança diz respeito à questão da distorção idade/série, que, no ano de 1999, estava na média de 55,4% no ensino fundamental, baixando para 24,2% em 2009, o que representa uma redução de quase 50%. Em relação ao ensino médio, a situação também apresenta uma realidade absolutamente diferenciada, saindo de uma faixa de 76,5%, no ano de 1999, para 35%, em 2009.

No caso do ensino médio, juntam-se dois elementos que repercutem positivamente: a melhoria do fluxo ao término do ensino fundamental e a própria ampliação da oferta regular do ensino médio em todos os municípios. Dessa maneira, a administração do sistema estadual indica outros fatores que se somam para produzir esse novo panorama:

- a) formação de 1.634 professores no Proformação, curso correspondente à habilitação Magistério de Nível Médio;
- b) formação em nível superior, até 2011, de 9.801 professores;
- c) formação continuada para os professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com produção de material, avaliação externa e monitoramento;
- d) implantação do Gestar II, do 6º ao 9º ano, com oficinas de Língua Portuguesa e Matemática para os professores e acompanhamento;
- e) formação continuada para os professores, coordenadores e gestores das escolas de ensino médio;
- f) construção de novos referenciais curriculares;
- g) implantação dos programas de correção da distorção idade-série: É tempo de aprender (1º ao 5º ano), Poronga/Fundamental (6º ao 9º ano) e Poronga/Médio – PEEM (ensino médio). (cf. Acre. SEE, 2010).

Além dos investimentos feitos na formação de professores, principalmente no sentido de habilitar minimamente e investir nos programas que resultaram na ampliação do contingente, há outra dimensão que se computa de forma positiva. A valorização dos profissionais de educação passa pela construção de uma política que garanta a melhoria das condições de trabalho, a formação inicial e continuada e o estabelecimento de um plano de carreira que alie o desenvolvimento profissional à melhoria salarial, conforme aponta Hypólito (2015, p. 529):

A valorização profissional docente refere-se tanto a aspectos internos quanto externos à profissão. Possui, evidentemente, interfaces com o trabalho e suas condições de produção, mas possui interfaces muito determinantes com aspectos anteriores ou externos ao processo de trabalho, tais como formação,

política de remuneração e carreira, políticas educacionais e, de modo especial, com prestígio social que é atribuído ao trabalho docente.

Conforme apontou a SEE, o plano de carreira garantiu um reajuste de 275,71% no período de 1999 a 2010. A melhoria dos indicadores de qualidade do estado tem na gestão das unidades de ensino um dos seus principais pilares, à medida que o processo foi qualificado com a implementação da certificação de diretores antes do processo eleitoral, o estabelecimento do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e a descentralização financeira.

Por fim, as políticas implementadas no Acre tinham como carro-chefe a formação inicial e continuada de professores da rede de ensino, aliada a outras políticas que redefiniram as condições de trabalho, a carreira e a remuneração docente.

No entanto, uma educação de boa qualidade não depende somente da qualidade da formação do professor, embora ela seja importante. Tais considerações corroboram a necessidade de priorizar a educação como direito social e política pública a ser assegurada de forma efetiva, para que haja maior investimento dos recursos destinados a esse direito.

Considerações finais

128

Este artigo focalizou alguns resultados mais evidentes das políticas de formação implantadas no estado do Acre, no período compreendido entre o final da década de 1990 até o ano de 2010, bem como outras ações políticas, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no estado. Acredita-se que o impulso para pôr em prática essa agenda de reforma educacional se deu pela influência dos baixos indicadores registrados na década de 1990.

É possível identificar a política de formação de professores como destaque nesse processo de busca por resultados positivos dos indicadores educacionais. Atualmente, o estado praticamente universalizou a formação de nível superior entre os docentes da rede estadual. Foram quase 10 mil professores formados nesses últimos dez anos, em programas presenciais e a distância e em convênios firmados com a Universidade Federal do Acre (Ufac) e a Universidade de Brasília (UnB), dos quais participaram professores da rede e membros da comunidade.

Conclui-se que, aliadas à política de formação inicial e continuada de professores, outras ações políticas, como as voltadas à carreira e à remuneração dos docentes, foram centrais para a melhoria da qualidade da educação. No entanto, a política de formação de professores em nível superior contribuiu significativamente para que o Acre revertesse sua posição no *ranking* nacional de avaliação da educação básica nas últimas décadas. Houve mudanças expressivas no trabalho docente, reestruturado para superar os indicadores críticos de qualidade da educação, alcançando e/ou ultrapassando, sempre, as metas projetadas pelo sistema nacional de avaliação.

Para uma educação de qualidade, são necessários três requisitos: professores bem formados, condições de trabalho adequadas e um projeto que assegure formação e valorização. No processo de reforma educacional a partir de 1999, o Acre vinha praticando bem essa premissa. Todavia, a descontinuidade dessas políticas a partir do ano de 2011, momento em que assume por dois mandatos consecutivos um mesmo governo eleito pela mesma frente de partidos composta no final da década de 1990, constitui uma questão a ser investigada. Seria importante dimensionar os efeitos dessa interrupção em uma realidade política e educacional na qual o esforço compartilhado entre instituições vinha apresentando um quadro progressivo de melhorias.

Referências bibliográficas

ACRE. Assembleia Legislativa. *Lei Complementar nº 67, de 29 de junho de 1999*. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual e dá outras providências. Rio Branco, 1999.

ACRE. Assembleia Legislativa. Lei nº 1.513, de 10 de novembro de 2003. Dispõe sobre a gestão democrática do sistema de ensino público do Estado do Acre e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Acre*, Rio Branco, 11 nov. 2003.

ACRE. Assembleia Legislativa. Lei nº 1.694, de 21 de dezembro de 2005. Institui o Sistema Público da Educação Básica do Estado do Acre, face às diretrizes da Educação Nacional e demais instrumentos legais relativos ao regime de colaboração entre as redes de ensino do Estado e Municípios. *Diário Oficial do Estado do Acre*, Rio Branco, 27 dez. 2005.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação (SEE). *Projeto de investimento para o ensino médio*. Rio Branco, 2000.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação (SEE). *Relatório de Gestão*. Rio Branco, 2010.

ALMEIDA JÚNIOR, A. M. *O planejamento estratégico e a reforma educacional no Acre*. 2006. 145 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

BRASIL. *Decreto nº 74.706, de 17 de outubro de 1974*. Institui a Fundação Universidade Federal do Acre, e aprova o respectivo Estatuto. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-74706-17-outubro-1974-423324-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 dez. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Revogado pelo Decreto nº 8.752/2016. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 16 dez. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 16 dez. 2020.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, exceto os artigos 6º ao 9º. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 16 dez. 2020.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 16 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 6.025, de 5 de abril de 1974. Autoriza o Poder Executivo a transformar a Fundação Universidade do Acre em Fundação Universidade Federal do Acre e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 abr. 1974. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6025.htm>. Acesso em: 16 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 16 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 16 dez. 2020.

DAMASCENO, E. A. *O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no estado do Acre*. 2010. 351 p. Tese (doutorado em Educação escolar: instituições, sujeitos e currículos) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2010.

DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas na democracia. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, 2016.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, ago. 2009.

GADOTTI, M. A qualidade na educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA (Esud), 6., 2009, São Luís, MA. *A qualidade em Educação a Distância*. São Luís, MA, 2009. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/portal/anais-esud/>>. Acesso em: 16 dez. 2020.

HYPÓLITO, A. L. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. *Cadernos Cedes, Campinas*, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf> >. Acesso em: 16 dez. 2020.

IMBERNÓN, F. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. Trad. Silvana C. Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

MARCHESI, Á.; MARTIN, E. *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MELO, L. F. *Reformas educacionais e gestão democrática no Estado do Acre: repercussões no trabalho do núcleo gestor da escola*. 2010. 357 p. Tese (doutorado em Educação: conhecimento e inclusão social) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2010.

MORAIS, J. M. A. *A regulação do trabalho escolar no contexto de reformas educacionais no Estado do Acre*. 2016. 119 fl. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre (Ufac), Rio Branco, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (Ufac). *Programa de Interiorização da UFAC (princípios básicos)*. Rio Branco, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (Ufac). *Programa de Interiorização da Graduação: um desafio, uma realidade (1989-1992)*. Rio Branco, 1993.

Mark Clark Assen de Carvalho, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e pós-doutor pelo Programa de Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará (UFPA), é professor titular do Centro de Educação, Letras e Artes e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (Ufac) e do Doutorado em Rede/Educanorte da UFPA.

markassen@yahoo.com.br

Ednaceli Abreu Damasceno, doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é professora adjunta na Universidade Federal do Acre (Ufac) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa universidade.

ednaceli@yahoo.com.br

Recebido em 29 de junho de 2020

Aprovado em 26 de outubro de 2020