

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DIMENSÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS DA FORMAÇÃO
EDUCACIONAL CONTINUADA NO SÉCULO XXI**

DEBORA GOMES

**MARINGÁ
2009**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EDUCAÇÃO**

**DIMENSÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL
CONTINUADA NO SÉCULO XXI**

Dissertação apresentada por DEBORA GOMES, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. JOÃO LUIZ GASPARIN

MARINGÁ
2009

DEBORA GOMES

**DIMENSÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL
CONTINUADA NO SÉCULO XXI**

Banca Examinadora

Prof. Dr. JOÃO LUIZ GASPARIN – UEM – Orientador

Prof.^a Dr.^a MARTHA AP. SANTANA MARCONDES - UEL

Prof.^a Dr.^a ANAIR ALTOÉ - UEM

DATA DA APROVAÇÃO 14 de agosto de 2009.

Dedico esse trabalho a meu Pai que sempre apoiou e incentivou-me a estudar ensinando-me que esse sempre foi e sempre será o melhor caminho para um futuro melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre em meu caminho iluminando-me e conduzindo-me para a plenitude de minhas ações.

À Silvia Crotti Guilherme, que acreditou em meu trabalho, oportunizando o espaço necessário e incentivando-me no ingresso e permanência nesse mestrado.

A todos os amigos e colegas de trabalho que me apoiaram e compartilharam dos momentos difíceis e de alegria.

Aos professores de Educação Física da Rede Municipal de Maringá, que me inspiraram na busca pelo aprofundamento teórico do tema proposto.

À Professora Dr^a. Ângela Mara de Barros Lara, pelo despertar e aprofundamento teórico possibilitado por meio de sua disciplina.

Às Professoras, Dr^a. Anair Altoé, Dr^a. Áurea Maria Paes Leme Goulart e Dr^a. Martha Aparecida Santa Marcondes, pela salutar contribuição na qualificação.

Ao Prof. Dr. João Luiz Gasparin, por orientar-me e principalmente nos momentos de dificuldades conduzir-me, com suas sábias palavras, para a superação dos mesmos, dando-me tranquilidade e segurança durante todo o percurso.

À minha mãe e a toda minha família pelo apoio e torcida.

Aos meus filhos Felipe e Eduardo, pela luz divina que emana dos mesmos.

Ao meu marido César, pelo apoio, paciência e incentivo.

“O agradecimento é a maneira de abençoar, cantar, aplaudir, felicitar, retribuir e celebrar tudo que recebemos.

Afinal de contas, todos nós temos momentos brilhantes, e eles só acontecem graças aos estímulos das pessoas que estão ao nosso redor”.

GOMES, Debora. **DIMENSÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL CONTINUADA NO SÉCULO XXI**. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, 2009.

RESUMO

A formação continuada dos professores tem sido alvo de debates e discursos políticos nos últimos anos e, embora seja mencionada já desde a década de 30 do século passado, está mais presente hoje nas ações dos professores e pesquisadores, bem como nos documentos publicados pelos responsáveis pelas políticas públicas educacionais do Brasil. Diferentes ações têm sido propostas por órgãos educacionais, objetivando inserir inovações para melhoria das práticas pedagógicas, além de recursos financeiros investidos pelo MEC na implantação de programas destinados à formação continuada. Mas, embora saibamos que a formação inicial dos professores não os tem preparado para as reais necessidades, não podemos apontá-la como única responsável pela situação atual da educação, e, por conseguinte, sabemos que a formação continuada por si só não dará conta de resolver os problemas que assolam a educação. No entanto, diversos autores têm afirmado que a formação continuada poderá contribuir como uma das várias ações que estão sendo elencadas em torno da melhoria da qualidade do ensino brasileiro. Nesta direção, este estudo buscou analisar o fato da formação educacional continuada ter-se tornado tão necessária e debatida nas dimensões políticas e pedagógicas da educação no século XXI. De cunho qualitativo, esta pesquisa buscou apontar, por meio de uma análise crítica de documentos internacionais e nacionais, leis, livros, artigos científicos, teses e dissertações, as abordagens que cercam a formação continuada, trazendo à tona questões pertinentes que ajudam a entender seu significado/sentido, sua historicidade, suas implicações, suas relações, a fim de provocar “novos” entendimentos e “novas” práticas acerca da formação continuada.

Palavras-chave: dimensões políticas e pedagógicas; formação continuada; século XXI.

GOMES, Debora. PEDAGOGICAL AND POLITICAL DIMENSIONS OF CONTINUOUS EDUCATIONAL FORMATION ON CENTURY. 114 f. Dissertation (Master Course in Education) - State University of Maringá. Educational Guide: Dr. João Luiz Gasparin.

ABSTRACT

The teachers continuous formation has been a target on debates and political speeches in the latest years and, although it's mentioned since the thirty decade of the past century, it's more present nowadays in the teachers and researchers actions, as well in the published documents by the people who are responsible for public political and educational in Brazil. Different actions have been proposed by educational organs, in order to insert some innovation for pedagogical practices improving, besides of financial resources invested by MEC (Ministry of Education and Culture) in the continuous formation programmes. But, as we know the teachers initial formation hasn't prepared them to the real needs, we cannot point it as only responsible for the situation of education these days, and, however, we know that the continuous formation itself won't be able to solve the education problems: Thus, many authors have claimed that the continuous formation might contribute to one of the various actions which are been listed around quality improvement of Brazilian Teaching. In this direction, this study aimed to analyse why continuous educational formation has become so much necessary and debated upon political and pedagogical dimensions of educational formation on century XXI. This work is kind of qualitative because this research pointed through a critical analysis of international and national documents, laws, books, scientific essays, thesis and dissertations the approaches that are around the continuous formation, raising pertinent questions which help to understand it's meaning/sense, it's history, it's implications, it's relations, in order to provoke "news" understanding and "news" practices about continuous formation.

Key words: pedagogical and political dimensions; Continuous formation; century XXI.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. FORMAÇÃO CONTINUADA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA NAS LEIS BRASILEIRAS, CONCEITOS E OBJETIVOS	19
2.1 MARCO HISTÓRICO.....	19
2.2 MARCO TEÓRICO.....	24
3. FORMAÇÃO CONTINUADA: ESTADO, ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS E O CONTEXTO POLÍTICO-SOCIAL.....	36
4. FORMAÇÃO CONTINUADA: ANFOPE, ANPED, INEP E CEDES.....	59
5. FORMAÇÃO CONTINUADA: REDE ESTADUAL DO PARANÁ E REDE MUNICIPAL DE MARINGÁ.....	77
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
7. REFERÊNCIAS	103

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Formação profissional do professor como agente social..... 73

Figura 02: Plano Integrado de Formação Continuada PDE..... 86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Porcentagem de trabalhos sobre formação continuada nas Reuniões Anuais do GT 08 – Formação de Professores - Período 2001-2007 - ANPEd.....62

Gráfico 02: Porcentagem de pôsteres sobre formação continuada nas Reuniões Anuais do GT 08 – Formação de Professores - Período 2001-2007
– ANPEd..... 63

Gráfico 03: Porcentagem de artigos, espaço aberto e cartas nas publicações do nº 16 ao 38 da Revista Brasileira de Educação.....68

LISTA DE QUADROS

- Quadro 01: Conclusões dos trabalhos sobre formação continuada, destacadas a partir das publicações nas Reuniões Anuais do GT 08 – Formação de Professores - Período 2001-2007 – ANPEd..... 64
- Quadro 02: Conclusões dos pôsteres sobre formação continuada, destacadas a partir das publicações nas Reuniões Anuais do GT 08 – Formação de Professores - Período 2001-2007 – ANPEd..... 66
- Quadro 03: Eventos organizados pela Coordenação de Formação Continuada da SEED do Estado do Paraná..... 79

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APMF	Associação de Pais Mestres e Funcionários
BID	Banco Mundial
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CEDES	Centro de Estudos, Educação & Sociedade
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CFC	Coordenação de Formação Continuada
DEB	Departamento de Educação Básica
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GTR	Grupos de Trabalho em Rede
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MARE	Ministério da Administração e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
NREs	Núcleos Regionais de Educação
OAC	Objeto de Aprendizagem Colaborativa
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação (Nacional)
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional (Estadual)

PDRE	Plano Diretor de Reforma do Estado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SACIR	Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SETI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SICAPE	Sistema de Capacitação dos Profissionais da Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores tem sido alvo de debates e discursos políticos nos últimos anos e, embora seja mencionada já desde a década de 30 do século passado, está mais presente hoje nas ações dos professores e pesquisadores, bem como nos documentos publicados pelos responsáveis pelas políticas públicas educacionais do Brasil.

Diferentes ações têm sido propostas por órgãos educacionais, objetivando inserir inovações para melhoria das práticas pedagógicas, além de recursos financeiros investidos pelo MEC, na implantação de Programas destinados à formação continuada. Mas, embora saibamos, diante dos relatos dos professores da educação básica, com os quais temos a oportunidade de convivemos no dia-a-dia das escolas, que a formação inicial dos mesmos, não os tem preparado para as reais necessidades, não podemos apontá-la como única responsável pela situação atual da educação e, por conseguinte, sabemos que a formação continuada por si só não dará conta de resolver os problemas que assolam a educação, no entanto, diversos autores têm afirmado que a formação continuada poderá contribuir como uma das várias ações que estão sendo elencadas em torno da melhoria da qualidade do ensino brasileiro.

Acreditamos ainda, que, na formação inicial, não se esgota a formação necessária para a atuação do professor, sendo necessária a formação continuada como possibilidade de compreender melhor a prática e atuar frente aos desafios que se impõem pela realidade escolar.

No entanto, embora o MEC tenha focado seus esforços em programas de formação para os professores da educação básica, dentre eles o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PLAN FOR), lançado recentemente, o que temos observado e/ou vivido nas formações continuadas, é que as mesmas tem sido utilizadas, muitas vezes, apenas como uma formalidade a ser cumprida, o que tem gerado insatisfação dos professores, pois os mesmos, com freqüência, não são consultados sobre o que realmente necessitam.

De acordo com Mazzeu (1998), a formação continuada do professor, deve tomar como base a prática pedagógica do mesmo, situando como finalidade desta prática, levar os alunos a dominarem os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar o dilema entre os saberes dos professores e a legitimação destes entre os pesquisadores, ou seja, uma das discussões, que vêm ocorrendo durante as formações continuadas, é saber se os responsáveis por elas têm se incumbido da "...tarefa de construir um repertório de saberes baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores", sendo para isso necessário "um exame crítico das premissas que fundamentam as crenças de uns e de outros em relação à natureza dos conhecimentos profissionais" (TARDIF, 2000, p.20).

Além desta questão, que permeia a formação continuada, há vários documentos que a têm apontado como importante para o desenvolvimento do país. Dentre eles, destacamos os escritos da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), que trazem uma proposta política voltada à melhoria da educação e, conseqüentemente, da economia dos países e que, segundo eles, capaz de articular educação, conhecimento e desenvolvimento, com o objetivo de assegurar o progresso técnico, garantindo que a reestruturação econômica seja acompanhada de equidade social.

Portanto, este estudo diante das ações observadas em torno da formação continuada neste século, buscou analisar por que a formação continuada tornou-se tão necessária, debatida e de certa forma considerada tão importante para a área da educação.

Enfim, os professores, sejam da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino superior ou de formação continuada, devem

lutar contra a exclusão, contra o fracasso escolar, contra a violência; desenvolver a cidadania, a autonomia, criar uma relação crítica com o saber: tudo isso exige que os professores de todos os níveis transformem-se em formadores (PERRENOUD, 2002a, p. 186).

Mas o que realmente é a formação continuada? Com quais objetivos

ela tem sido proposta pela legislação, pelos documentos do Banco Mundial, da CEPAL, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e de vários autores da área? Por que a formação educacional continuada tornou-se tão necessária e debatida nas dimensões políticas e pedagógicas no século XXI?

Nas últimas décadas, pesquisas realizadas têm demonstrado com nitidez a falência da formação dos educadores para uma atuação competente nas escolas públicas do ensino fundamental e médio. Diante disto, nunca se falou tanto sobre formação continuada, a ponto de muitos terem a visão distorcida de que ela, por si só, irá dar conta do problema da educação brasileira. No entanto, sabe-se que são necessárias diversas ações nesse sentido e a formação continuada enquanto uma delas tem sido destaque no cenário brasileiro.

Como um dos eixos norteadores das atuais políticas da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Ministério da Educação, a formação e valorização dos trabalhadores em educação têm sido tratadas com destaque; porém, têm ficado mais no discurso e em ações formais, uma vez que, por enquanto, pouco se tem traduzido efetivamente no cotidiano escolar.

No que tange à formalidade, de acordo com o MEC (2008), a formação continuada deve ter como princípios e diretrizes norteadores:

- a) A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual.
- b) A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico;
- c) A formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento;
- d) A formação para ser continuada deve integrar-se no dia-a-dia da escola;
- e) A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente.

O desafio é entendermos que o professor é o sujeito que ensina e aprende, que pensa coletivamente nos problemas, busca soluções para melhorar o ambiente e atender com qualidade à comunidade educativa. Portanto, devemos

estar atentos às ações de formação e valorização dos professores, na busca de algo que realmente contribua não somente para professor, mas também para os maiores beneficiados que serão os alunos. Sendo assim, justifica-se este estudo visando verificar o que é a formação continuada, que vem sendo proposta por diversos documentos nacionais e internacionais, além de analisar o conteúdo de tais documentos, na busca de compreender o destaque que vem sendo dado à formação continuada no século XXI, para podermos apontar ações que busquem realmente construir e reconstruir coletivamente saberes que poderão contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Este estudo, portanto, buscou analisar o fato de a formação continuada ter-se tornado tão debatida, necessária e, de certa forma, tão importante para a educação no século XXI. No que tange os procedimentos, a fim de atingir os objetivos propostos, recorreremos às discussões que têm sido feitas nas publicações a respeito de tal temática, constituídas principalmente de documentos, livros, artigos científicos, teses, dissertações e leis.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa teórico-descritiva, do tipo qualitativa, na perspectiva histórica, que procura ir além da quantificação mensurável de dados e fatos para compreendê-los em seu processo, profundidade e complexidade social e cultural, trazendo à tona questões pertinentes que ajudam a entender seu significado/sentido, sua historicidade, suas implicações, suas relações, a fim de provocar “novos” entendimentos e “novas” práticas acerca da formação continuada. Para tal o estudo foi estruturado conforme segue.

Na segunda seção, intitulada “Formação Continuada: trajetória histórica nas leis brasileiras, conceitos e objetivos”, buscamos a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), pontuar o caminho das proposições em torno da formação continuada nas leis brasileiras, além de identificar os conceitos e objetivos relacionados à mesma.

Intitulada “Formação Continuada: estado, organizações multilaterais e o contexto político-social”, a terceira seção traz os conceitos sobre Estado, capitalismo e neoliberalismo, a fim de subsidiar teoricamente as proposições que vêm sendo feitas, desde 1990, nos documentos do Banco Mundial, da Comissão

Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), proposições estas, responsáveis por reformas políticas e educacionais que vêm gerando programas voltados para educação e, conseqüentemente, para a formação continuada.

Na quarta seção, intitulada “Formação Continuada: ANFOPE, ANPED, INEP e CEDES”, realizamos uma análise da formação continuada do ponto de vista das publicações destas instituições. Nesta seção o intuito foi o de elencar os registros e questões que têm permeado os debates e propostas destas instituições, bem como dos trabalhos que vêm sendo publicados pelas mesmas.

Na quinta seção, intitulada “Formação Continuada: Rede Estadual do Paraná e Rede Municipal de Maringá”, abordamos a legislação atual do Estado do Paraná sobre o tema, bem como os documentos que têm regido a organização em torno da Formação Continuada da Rede Municipal de Maringá, como mais um subsídio que embasou nossa análise sobre a real necessidade da formação continuada, para por fim, concluirmos o estudo “Dimensões Políticas e Pedagógicas da Formação Educacional Continuada no Século XXI”.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA NAS LEIS BRASILEIRAS, CONCEITOS E OBJETIVOS

Nesta seção abordaremos o processo histórico da formação continuada a partir do Manifesto dos Pioneiros, buscando analisar os conceitos e objetivos relacionados à proposição da formação continuada; para tal, analisaremos também a formação continuada proposta nos documentos e leis brasileiras, a partir deste mesmo Manifesto.

2.1 MARCO HISTÓRICO

Um grupo de educadores, composto por homens e mulheres da elite intelectual brasileira, lançou, no ano de 1932, um documento intitulado “A reconstrução educacional no Brasil: manifesto dos pioneiros da educação nova” (AZEVEDO et al., 1932). O manifesto propunha a elaboração de um plano amplo e contextualizado visando promover e desenvolver a educação no país, ou seja, a proposta de uma reconstrução educacional de alcance e de vastas proporções, um plano com sentido unitário e de bases científicas. Devido à grande repercussão do documento, houve uma campanha que culminou na inclusão de um artigo específico na Constituição Brasileira de 1934, que afirmava ser competência da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (art. 150). Além da necessidade do Plano Nacional de Educação, que já era apontado no mesmo Manifesto chamava-se a atenção para a necessidade de valorização do professor, “mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores.”

Embora após o manifesto houvesse um consenso em relação à necessidade de um Plano Nacional de Educação - PNE, somente trinta anos

após, em 1962, surgiu o primeiro plano, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/61. Foi uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovada pelo então Conselho Federal de Educação, que continha normas elaboradas para o desenvolvimento do PNE e um conjunto de metas educacionais, subdivididas em quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Mais uma vez previa-se a necessidade de investimento na formação dos professores, tendo em vista a menção que fora feita, no item sobre Normas Reguladoras da Aplicação dos Recursos – do Fundo Nacional de Ensino Primário: “22% para atender ao aperfeiçoamento do magistério, à pesquisa, à realização de congressos e conferências”[...]

Em 1965, o PNE sofreu uma revisão voltada para a descentralização e estimulação da elaboração de planos estaduais.

Em 1966, outra revisão, chamada de Plano Complementar de Educação, trouxe alterações na distribuição dos recursos federais, porém não houve menção específica ao investimento na formação, uma vez que o recurso ficou assim distribuído: 70% para gastos com o salários dos professores, 7% para gastos administrativos, 13% para gastos com recursos didáticos e 10% para gastos com prédios e equipamentos (SAVIANI, 2007).

Em 1971, por meio da Lei n.º 5.692, foi publicada a segunda versão da Leis de Diretrizes e Bases, que dentre as proposições, previa a obrigatoriedade do ensino na idade de 7 a 14 anos. Quanto à formação, a LDB de 1971 no artigo 38, destacava que “os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas da Educação”. Previa ainda no capítulo VI do Financiamento, que

Art. 43 Os recursos públicos destinados à educação serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do ensino oficial, de modo que se assegurem:

- a) maior número possível de oportunidades educacionais;
- b) a melhoria progressiva do ensino, **o aperfeiçoamento e a assistência ao magistério** e aos serviços de educação;
- c) o desenvolvimento científico e tecnológico (BRASIL, 1971, Destaque nosso).

Percebe-se que a lei menciona a estimulação ao aperfeiçoamento, garantindo no financiamento recursos para isto, no entanto, a proposta fica vaga, sem definição do tipo de aperfeiçoamento e da quantidade de verba destinada para tal fim. Além disso, não fica claro se o aperfeiçoamento a que se refere é a ideia de formação continuada que temos, ou é a ideia de formação inicial (graduação), uma vez que a LDB de 1971, previa, no caso do número de professores licenciados não ser suficiente, a contratação de pessoas não licenciadas e que poderiam ser preparadas por meio de programas especiais e/ou cursos intensivos (BRASIL, 1971, artigos 77 e 80).

Com a Constituição de 1988, a ideia de um plano nacional a longo prazo foi retomada, onde, por força de lei, no artigo duzentos e catorze ficou estabelecido que

A lei estabelecerá que o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do poder público a conduzam à:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – **formação para o trabalho;**

V – promoção humanística, científica e tecnológica do país.
(Destaque nosso).

No ano de 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, a questão relacionada à formação de professores ficou mais evidente, através dos artigos três, sessenta e três e sessenta e sete, citados abaixo.

Artigo 3 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VII – valorização do profissional da educação escolar.

Artigo 63 – Os institutos superiores de educação manterão:

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Artigo 67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (Destaque nosso).

A década de 1990 ficou marcada como Década da Educação, na qual a educação e a formação de professores ganharam importância estratégica para a realização das reformas educativas (FREITAS, 1999).

Observa-se, por vezes de forma explícita e por vezes implícita, desde 1932, a preocupação com a formação do professor, seja ela antes ou durante sua atuação efetiva, mas é no Plano Nacional de Educação, lei nº 10.172/2001, que fica destacada a discussão da qualidade de ensino vinculada à formação do professor:

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos motivos centrais do PNE, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente:

- a formação profissional inicial;
- a condições de trabalho, salário, carreira;
- **a formação continuada** (Destaque nosso).

No Plano Nacional de Educação de 2001, surge mais fortemente o termo formação continuada, que deve permitir ao “professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo”. Ou seja, a formação continuada deve acrescentar algo ao professor e à sua prática cotidiana.

Em 2006, por meio do Decreto Federal 5.800/06, ficou instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Além disso, está previsto em seu artigo primeiro, parágrafo único, que, dentre os objetivos do sistema UAB, é necessário:

- I. o oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação

básica;

Por fim, o mais recente Decreto Federal 6.094/2007 dispõe sobre a implementação do Plano de Metas: Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, com a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira. Este plano que visa à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, prevê no artigo 8º, parágrafo 3º:

O apoio do Ministério da Educação será orientado a partir dos seguintes eixos de ação expressos nos programas educacionais do plano plurianual da União:

II - formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar;

Este decreto impulsionou diversas ações, dentre elas o Plano de Desenvolvimento da Educação, que tem como prioridade uma educação básica de qualidade, uma vez que acredita que investir na educação básica significa investir na educação profissional e na educação superior, porque elas estão ligadas entre si, direta ou indiretamente. Significa também envolver todos, pais, alunos, professores e gestores, em iniciativas que busquem o sucesso e a permanência do aluno na escola.

Nessa perspectiva, o capítulo dois do Plano trata da formação de professores e piso salarial, dando destaque, como um dos principais pontos do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (Nacional), a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. Como ação, propõe o estabelecimento de acordos de cooperação entre a Universidade Aberta, estados, municípios e universidades públicas, para que, por meio deles, possam oferecer formação continuada que assegure a todos os professores a possibilidade de adquirir qualificação.

Na Conferência Nacional da Educação Básica, realizada em 2008, em Brasília, dentre os cinco eixos temáticos, articulados ao tema central, está a “Formação e Valorização do Profissional”, que, por meio de noventa e oito

propostas, confere destaque à formação dos profissionais da educação; dentre elas destaca-se:

1. A formação dos/as trabalhadores/as em educação deve ser entendida na perspectiva social e posta no nível da política pública, tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio (BRASIL, 2008. p. 74).

Além destes documentos, é necessário destacar aqueles do Banco Mundial, da CEPAL, da UNESCO, da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, escritos mais intensamente a partir da década de 1990, mas que já vêm norteando as leis, decretos e planos em torno da educação no Brasil desde 1970. Estes documentos serão analisados na próxima seção.

Fica evidente, por meio da história, a necessidade de melhoria na qualidade de ensino no Brasil, que de acordo com as leis brasileiras e documentos publicados ao longo da década de 1990 e 2000, passa pelo investimento na formação continuada dos professores.

Mas o que é exatamente formação continuada, o que exatamente deve ser pensado e organizado quando discutirmos ações votadas para este fim? Estas indagações serão abordadas no decorrer deste estudo, para tanto, na próxima subseção nos reportaremos aos subsídios necessários para compreendermos o sentido desta expressão – formação continuada – presente nas falas, ações e documentos atuais.

2.2 MARCO TEÓRICO

Diferente dos outros animais, o homem não recebe sua herança genética com todas as experiências anteriores acumuladas pelas gerações, portanto, para o homem a educação é um processo salutar, pois ela o caracteriza como ser humano, que, do ponto de vista histórico e cultural, irá se apropriar, ao longo de sua existência, da herança cultural da humanidade e, ao mesmo tempo, criará novas objetivações correspondentes a suas idéias e aos desafios de seu

tempo. (MAZZEU, 1998).

Nessa perspectiva, a formação do professor tem-se revelado como o grande desafio atual da educação, tendo em vista que, embora saibamos que o mesmo não é o único responsável, ele tem um grande papel no avanço da qualidade do ensino da escola brasileira.

Recursos financeiros têm sido investidos pelo Ministério da Educação na implantação de Programas destinados à formação continuada, além dos investimentos de instituições como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Centro de Estudos Educação & Sociedade - CEDES, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, que têm dado destaque especial à divulgação de pesquisas na área da educação, onde muitas análises apresentadas têm contribuído para ações em torno da formação do professor.

Segundo Ferreira (2004), a palavra formação vem do latim *formatione* e é definida como “ato, efeito ou modo de formar; constituição, caráter, maneira por que se constitui uma mentalidade, um caráter, ou um conhecimento profissional”, ou seja, podemos afirmar que a formação caracteriza-se pela aquisição de conhecimentos que irão constituir nossa maneira de agir, que darão um norte para nossas ações, seja reproduzindo, seja negando, seja produzindo novos conhecimentos e novas ações.

Já a palavra *continuada* é definida por Ferreira (2004), como “o que dura sem interrupção, repetido, seguido, contínuo”, portanto, subentende-se que formação continuada é um processo de aquisição de conhecimento ininterrupto. Vale ressaltar que este termo tão difundido atualmente, tem sido muito utilizado ao longo de décadas, muitas vezes com nomenclaturas diferentes: educação permanente, estudo permanente, formação em serviço. Independentemente do conceito utilizado, observa-se a necessidade do ser humano e a possibilidade de estar, ao longo de toda sua vida, em processo de formação.

Melo (1999, p. 47), define formação “como um processo inicial e continuado que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico”.

O conceito de formação continuada, segundo a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE (1998, p.5),

[...] trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo.

Adotamos neste estudo, o termo formação continuada, referindo-nos a todo e qualquer estudo (pós-graduação, cursos, participação em eventos, oficinas, palestras, estudo de textos, artigos, livros, etc...) realizado pelos profissionais da educação, concomitantemente à sua atuação.

Vale destacar que a continuidade da formação visa também, melhorar a formação inicial, não como um conserto destinado a dar conta das falhas da formação universitária, mas como uma oportunidade para produzir inovações pedagógicas e enfrentar desafios das mudanças constantes que ocorrem na sociedade, ou seja, contribuir para que ocorra transmissão de saberes objetivos, socialmente construídos e que “passaram a ter validade universal para o gênero humano e que devam ser transmitidos pela escola”. (DUARTE, 2007, p. 94).

Perrenoud (1993) define formação inicial como a preparação que os futuros profissionais recebem e que os habilita para ingressar na profissão, enquanto a formação contínua ou permanente é a preparação que os profissionais recebem no exercício da função.

Neste sentido, a formação continuada se faz necessária para completar a construção de conhecimentos com propostas próprias, formuladas autonomamente; para isto, os desafios postos são: superar a cópia da cópia, a dicotomia entre teoria x prática, ensino x pesquisa, conhecimento específico x conhecimento pedagógico; levar o conhecimento ao educando de forma que seja internalizado; preparar o professor para produzir o seu projeto pedagógico para combater o fracasso escolar e atender as necessidades específicas da educação

brasileira.

António Nóvoa (apud FERRARI, 2008, p.30) destaca que o professor deve ter consciência de que “todo conhecimento é autoconhecimento e toda formação é autoformação”, portanto o professor não sai como entrou por qualquer formação que passe.

Não podemos deixar de considerar que os cursos, oficinas, palestras, dentre outras atividades oferecidas no processo de formação continuada, não conduzem necessariamente à aplicação ou a mudanças na prática do professor; no entanto, não existem mais dúvidas de que tais ações são fundamentais para motivar, reafirmar ou atualizar a prática docente, uma vez que observa-se, principalmente a partir do movimento que ocorreu no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, uma nova forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, em virtude das “...relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza”. (FREITAS, 2002. p.138).

O destaque aos anos 1980 se dá, principalmente, porque neste período rompe-se com o pensamento tecnicista predominante até o momento, passando a ficar evidenciado na formação dos profissionais da educação o caráter sócio-histórico, o qual exige

[...] um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002. p. 139).

O que implica

[...] na necessidade de vincular a concepção da forma de organização da escola à formação do educador, vinculando-a, por sua vez, às grandes questões sociais e ao movimento dos trabalhadores pela construção de uma nova sociedade, justa, democrática e igualitária (FREITAS, 2002. p. 139).

Isso significa superar a formação continuada focada somente nas questões técnicas e reducionistas, uma vez que essa discussão já foi superada

há décadas; faz-se necessário ampliar a discussão com base na perspectiva sócio-histórica de que temos que educar nossos alunos para cidadania. (FREITAS, 2002).

Somente com formação adequada e profunda, é que os professores conseguirão entender a teoria e utilizá-la na prática, ou seja, somente testando, errando e recomeçando será possível “dominar o assunto e se sentir seguro na prática”:

Jean Piaget disse que o conhecimento é uma adaptação a situações nas quais é necessário fazer algo. Por isso, se não confrontarmos as crianças com situações nas quais elas precisem desenvolver conceitos, ferramentas, limites, elas não têm razão para aprender. Isso vale para a escola, mas também para a vida, para a experiência profissional (VERGNAUD apud GROSSI, 2008. p. 34)

Marcelo (1998) afirma que existem três meios pelos quais o ser humano pode adquirir conhecimento prático: “... aprendizagem direta, aprendizagem mediada (observação) e aprendizagem tácita (experiência própria)”, ou seja, o processo de aquisição de conhecimento pode se dar por meio da busca individual, da mediação ou da própria experiência no dia-a-dia do professor, mas quando se trata de experiência temos que considerar o que dizia o pedagogo e sociólogo norte-americano John Dewey: “quando se fala que um professor tem dez anos de experiência, vale se perguntar se ele tem dez anos de experiência ou um ano de experiência repetido dez vezes” (DEWEY apud LICHT, 2008, p. 93).

A vida profissional é, antes de tudo, a vida da pessoa que trabalha como professor, por isso toda prática pedagógica terá implícitas as particularidades de cada professor, isso é a identidade profissional, que não é um dado adquirido, uma propriedade ou um produto e sim “... um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneira de ser e estar na profissão”. (NOVOA apud FERRARI, 2008. p.30).

É fato que os professores carregam suas crenças durante todo processo de formação continuada, portanto temos que reconhecer que essa formação

[...] exerce influência importante, mas secundária sobre o pensamento e a prática dos professores; sendo esta última muito influenciada pela vida, a escola e as experiências anteriores ao ingresso em um programa de formação de professores (COLE e KNOWLES, 1993, p. 8).

A escola é o espaço concreto rodeado pelos conflitos reais, no qual o professor desenvolve a verdadeira formação (NÓVOA apud FERRARI, 2008). No entanto é necessário incorporarmos que a teoria não é obrigatoriamente uma crítica e/ou uma proposta diferente da prática. A teoria é a fundamentação da prática, ela é quem justifica e nos permite refletir sobre o que, como e para que agimos daquela maneira, o que acontece de maneira inconsciente, ou seja,

A Teoria elaborada a partir dos dados das ciências humanas – científicas ou vulgarizadas – [...] se unifica na nossa mente como uma única e global explicação de tudo que fazemos. [...] No concreto, não costumamos percebê-la. Por isso, ao explicar e buscar inteligência para a nossa práxis, aduzimos elementos teóricos [...]

A práxis, pede, exige uma teoria, uma inteligência. Esta teoria, inteligência, por sua vez, confirma a práxis, reforça-a. Assim circulamos dentro dessa relação. Cada vez mais a nossa práxis fica justificada e fortificada pela teoria. Na medida em que os elementos teóricos nos convencem da validade eficiente [...] de nossa práxis, esta sai mais reforçada (LIBÂNEO, 1980. p. 31).

Schön (1983) aborda a epistemologia da prática, na qual considera o “conhecimento-na-ação”, que é o conhecimento revelado durante nossa atuação e a “reflexão-na-ação”, que é justamente “pensar o que se está fazendo, enquanto se está fazendo” (p. 26). Esse pensar, por mais que se dê durante a ação, está impregnado de todo conhecimento que adquirimos por meio dos elementos empíricos, científicos e ideológicos, ou seja, é fundamentada pela teoria latente em nossas ações.

Conforme Moraes (apud BARROS e MORAES 2002, p. 19-20),

[...] toda prática, por mais simples que seja, está impregnada de teoria, assim como toda teoria está encharcada pela prática. A unidade teoria e prática deve ser abordada numa relação de interdependência, podendo-se, em determinados momentos, levar em consideração a autonomia de cada categoria. Pode ser que a teoria se afaste da prática no momento em que idealiza uma

sociedade diferente daquela em que vivemos, por outro lado este mesmo ideal não acontece se uma prática não sugerir tal mudança.

A “articulação entre teoria e prática só funciona se não houver divisão de tarefas e todos se sentirem responsáveis por facilitar essa relação entre os dois campos”. (NÓVOA apud FERRARI (2008. p.30).

Observa-se que é necessário superar o equívoco existente ao tratarmos como dicotômicas a teoria e prática, uma vez que, segundo Mediano (apud BARROS e MORAES 2002, p. 19), “uma teoria que não serve para a prática não é teoria; por outro lado, uma prática esvaziada de teoria não tem sustentação”. Portanto, a articulação entre teoria e prática, que deve ser priorizada na formação continuada, é essencial para intervenção coerente, que desafie, cativie, faça brilhar os olhos dos alunos despertando, aguçando o interesse dos mesmos para a aprendizagem.

Não podemos deixar de ressaltar a constatação contemporânea de que muitos professores, considerados renomes nacionais e internacionais, referências concorridas para ministrar cursos e palestras, estão, há muito, longe da realidade, ou já atuaram há tanto tempo que não conseguem perceber que as coisas mudaram; não que toda formação deva ser de acordo com a realidade atual, mas

[...] para fazer as práticas evoluírem, é importante descrever as condições e as limitações do trabalho real dos professores. [...] oferecer uma imagem realista dos problemas que eles precisam resolver todos os dias, dos dilemas que enfrentam, das decisões que tomam, dos gestos profissionais que realizam (PERRENOUD, 2002 p. 17).

O próprio Documento da Conferência Nacional da Educação Básica destaca, na emenda sessenta e quatro, a importância do

a) reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à articulação entre teoria e prática (ação/reflexão/ação) e à exigência de que se leve em conta a realidade da escola, da sala de aula e da profissão e condição dos professores [...] (BRASIL, 2008. p. 33)

Para que o professor faça uma proposta de melhora na sua atuação

é necessário primeiro o conhecimento da prática cotidiana e os fatores externos que a rodeiam, pois de que maneira afinal posso contribuir para a melhoria de algo que não conheço a fundo? É esse conhecimento “prático”, que não se encontra disponível em livros, artigos..., uma vez que não são objetos de pesquisas sistemáticas e continuadas.

Isto posto, a conclusão, quase inevitável, é que a melhoria da prática somente pode ser feita pela crítica da própria prática, no momento em que ela ocorre, e não pela crítica teórica de uma prática abstratamente descrita, ainda que essa descrição seja feita pelos próprios praticantes (AZANHA, 1998. p. 57).

Diante das formações vazias de dados reais, ocorrem os processos de decepções, onde o professor começa faltar frequentemente, resiste ao cotidiano escolar, desiste dos alunos, da escola e, conseqüentemente, da profissão, na maioria das vezes julgando que o problema é dele, quando o problema está nas estratégias inadequadas para o contexto em que está inserido.

É preciso ter em vista uma concepção de formação do profissional da educação, que, segundo o Documento Base da Conferência Nacional da Educação Básica, na emenda sessenta e seis,

[...] deverá se pautar pelo desenvolvimento de uma sólida formação teórica e interdisciplinar no campo da educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos no campo e na cidade e nas áreas específicas de ensino, pela unidade entre teoria e prática, pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional e pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo, e, portanto, é eixo nucleador da formação dos profissionais da educação. A formação deverá ainda considerar a vivência da gestão democrática, o compromisso social, político e ético com um projeto emancipador e transformador e das relações sociais e a vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar de forma problematizadora (BRASIL, 2008, p. 34).

Nesse contexto, a construção da identidade profissional é salutar para que os professores não caiam constantemente nas redes das “modas pedagógicas”, pois tendo em vista o momento de crise que a educação vem passando, as palavras de ordem devem ser reflexão e renovação, ou seja, é necessária a todo o momento a reflexão crítica, sistemática e coletiva, para

podermos salientar em nossos estudos o que realmente é necessário para educação brasileira neste momento, ou ainda, para que o professor compreenda melhor o que deve fazer na sala de aula; é o que chamaríamos de formação por meio da reflexão sobre a prática (FERRARI, 2008).

Parte-se do pressuposto de que o professor só irá modificar sua prática, na medida em que teste o novo, mas, ao mesmo tempo, consiga vislumbrar a possibilidade de resultados positivos na aprendizagem dos alunos.

Perrenoud destaca que para “desenvolver uma cidadania adaptada ao mundo contemporâneo”, o professor deve ser ao mesmo tempo:

1. pessoa confiável;
2. mediador intercultural;
3. mediador de uma comunidade educativa;
4. garantia de lei;
5. organizador de uma vida democrática;
6. transmissor cultural;
7. intelectual.

Para construção de saberes e competências, o professor deve ser:

1. organizador de uma pedagogia construtivista;
2. garantia do sentido dos saberes;
3. criador de situações de aprendizagem;
4. administrador da heterogeneidade;
5. regulador dos processos e percursos de formação (PERRENOUD, 2002. p. 14).

Segundo o autor acima, para completar esta lista, duas posturas são fundamentais e salutares aos professores:

A prática reflexiva porque, nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes.

A implicação crítica porque as sociedades precisam que os professores envolvam-se no debate político sobre a educação, na escala dos estabelecimentos escolares, das regiões e do país. Esse debate não se refere apenas aos desafios corporativos ou sindicais, mas também às finalidades e aos programas escolares, à democratização da cultura, à gestão do sistema educacional ao lugar dos usuários, etc.(PERRENOUD, 2002. p. 15).

Enfim, mesmo sabendo que o investimento em políticas públicas,

recursos físicos, materiais e humanos é inerente a todo e qualquer processo de melhoria na qualidade da educação, não dá para fugir das ações e do papel dos professores que são os responsáveis diretos pelo acesso à educação das crianças e adolescentes brasileiras. Portanto, mais do que um local adequado e agradável para promovermos a formação dos professores (infraestrutura), o processo de formação continuada deve ser bem estruturado, onde os estudos visem contribuir efetivamente para o processo de aquisição de conhecimento dos professores e, conseqüentemente, dos alunos. É preciso proporcionar momentos de apropriação de conhecimentos imprescindíveis ao cotidiano escolar, para que, posteriormente, o professor construa e reconstrua sua prática pedagógica tendo como eixo norteador o processo de apropriação, construção e reconstrução de conhecimento do aluno.

Diante de todas estas afirmações, ressaltamos com Perrenoud (2002) que o professor deve conseguir:

- apaziguar as turmas agitadas;
- despertar nos alunos o interesse por aprender;
- considerar a vida real do aluno;
- que os alunos façam a relação entre o saber adquirido na escola e o saber necessário na sociedade;
- que os planejamentos estejam adaptados ao século em que estamos vivendo.

Isso é a transposição didática e a contextualização dos saberes adquiridos ao longo das formações, ou seja, é colocar em ação a proposta pedagógica, a proposta curricular e, conseqüentemente, o planejamento. Vale ressaltar que a apropriação/construção do conhecimento não é automática, portanto

É preciso acabar com as formações que misturam filosofia, pedagogia e psicologia em uma vaga reflexão sobre a “educação”, e também com os aportes essencialmente disciplinares – cursos de psicologia cognitiva, história ou sociologia da educação -, para constituir objetos de saber e de formação transversais, coerentes e relativamente estáveis (PERRENOUD, 2002. p. 29).

Para tanto, é necessário que as formações continuadas sejam organizadas tendo em vista dois momentos, um deles voltado para o projeto político-pedagógico da escola, onde todos possam ter a visão global do funcionamento e o outro momento voltado para as especificidades de cada área e/ou trabalho desenvolvido na escola. Essa é uma maneira de pararmos de ficar divagando em formações que não levam a lugar nenhum, que abordam a discussão de maneira tão ampla, que não se adequam à realidade de ninguém.

“Ensinar, portanto exige aprender a inquietar-se e a indignar-se com o fracasso sem deixar destruir-se por ele” (MELLO, 2001. p. 62). Um conceito salutar para o papel dos professores consiste em dois níveis de sua atuação, pois enquanto responsáveis pelos alunos devem estar preocupados em ensiná-los; e enquanto professores, em constante formação, devem estar atentos à necessidade da busca pelo aprender.

O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social (MELO, 1999. p. 47).

Devemos avançar no sentido de superar a concepção de formação atrelada somente à capacitação.

Ou seja, os instrumentos, mecanismos e conteúdos escolhidos pretendem se voltar, fragmentariamente, para um dos aspectos da formação docente, que é como podemos considerar a capacitação em serviço. Esse excesso de pragmatismo tem contribuído para que se confunda o espaço e as finalidades de cada um desses elementos, e, mais que isso, tem restringido o direito a uma política de formação ampla, permanente e contemporânea, em troca de aligeirados e modulares momentos de aperfeiçoamento (MELO, 1999, p. 53).

Toda e qualquer formação deve sempre partir da escola e para ela retornar, sendo aplicável ao seu cotidiano, bem como aos interesses de professores e alunos preocupados com um fazer constante voltado para construção/reconstrução do conhecimento. É necessário irmos além da mera

transmissão de conhecimentos, superar a visão da “educação bancária” (FREIRE, 1987), que vê o aluno e/ou o professor como um objeto que recebe depósitos diários de conhecimentos. É preciso compreender o complexo sistema de ensino formado por todos os profissionais da educação, alunos e seus responsáveis, para então organizar uma formação condizente e salutar ao cotidiano escolar e neste contexto, vale ressaltar que

A docência é uma profissão cada vez mais complexa, orientada por finalidades que, além de nem sempre serem claras, são muitas vezes também retóricas: “formação integral do indivíduo”, “desenvolvimento das capacidades básicas”, “transmissão do conhecimento”, “ensino de conhecimentos”, “atitudes”, “valores”, “habilidades”. De maneira geral, existe uma resistência a introduzir na definição o fator institucional que redefine e com certeza delimita a profissão docente: a formação integral do indivíduo (aceitando a definição mais genérica) não se reduz à relação professor-aluno. É uma atividade que se realiza em grupo, no contexto de uma instituição escolar de interesse nacional, que define desde os grandes objetivos da relação até o uso cotidiano do tempo e do espaço escolares (BRASLAVSKY, 1998. p. 73).

A formação não deve estar voltada somente à melhoria da qualidade de ensino expressa por meio das avaliações nacionais, até porque a melhoria de números não se explica por si só, são necessárias políticas públicas que avancem no sentido de compreender a prática docente como um todo mais amplo, sendo a formação inicial e continuada parte desta prática, mas fundamental para uma ação docente significativa.

Julgamos que, em relação à resultados palpáveis na educação básica, não podemos afirmar ainda que isto já está se efetivando. Algumas ações estão recebendo enfoque do MEC, mas até que ponto são políticas públicas ou tão somente programas de governo? Talvez daqui alguns anos poderemos afirmar que esses programas contribuíram efetivamente, mas por enquanto não temos resultados que nos apontam isto.

3. FORMAÇÃO CONTINUADA: ESTADO, ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS E O CONTEXTO POLÍTICO-SOCIAL

Para abordarmos qualquer tema relacionado à educação pública contemporânea, faz-se necessário discutir as políticas públicas que abarcam tal questão, políticas estas que são gestadas pelos governos, sejam eles federal, estadual ou municipal. Portanto, sendo a formação continuada tratada como uma das políticas públicas do governo atual, sentimos-nos levados a abordar nesta seção o tema Estado e Organizações Multilaterais, uma vez que estes são/e/ou vêm sendo os principais responsáveis e orientadores de todas as políticas públicas da sociedade contemporânea. Iniciamos pelo conceito de Estado.

Saes (1998, p. 19) traz como conceito de Estado em geral, o seguinte:

[...] o Estado, em todas as sociedades divididas em classes (escravista, feudal ou capitalista), é a organização especializada (o "poder especial de repressão") na função de moderar a luta entre as classes antagônicas, garantindo por esse modo a conservação da dominação de classe; ou por outra, o conjunto das instituições (mais ou menos diferenciadas, mais ou menos especializadas) que conservam a dominação de uma classe por outra.

O Estado é aquele que dá direitos iguais aos desiguais e, ao mesmo tempo, neutraliza a ação dos desiguais, ou seja, cria condições para que o explorado fique inserido no contexto (por meio da não monopolização); mas por meio da hierarquização, faz com que ele fique à mercê do explorador. (SAES, 1998).

No entanto, o Estado tem uma autonomia relativa e não garante emancipação humana, pois isto exige, segundo Bottomore (2001, p. 134), "uma reorganização muito mais completa da sociedade, cujo principal aspecto é a abolição da propriedade privada".

Observa-se, então, que Estado não é a classe dominante, mas é utilizado por ela de acordo com seus interesses; quanto a isto, Bottomore (2001, p. 133), afirma que o Estado "tem como função assegurar e conservar a dominação e exploração de classe", sendo que esta relação não se dá por meio

da coerção e sim do consentimento, que é conquistado pela ideologia.

Segundo Poulantzas (1985, p. 33),

A ideologia não consiste somente ou simplesmente num sistema de idéias ou de representações. Compreende também uma série de práticas materiais extensivas aos hábitos, aos costumes, ao modo de vida dos agentes, e assim se molda como cimento no conjunto das práticas sociais, aí compreendidas como práticas políticas e econômicas.

Embora possamos afirmar que hoje já existam políticas que não são voltadas somente à burguesia, a ideologia pregada pelo Estado visa os interesses desta classe, uma vez que atuam para a manutenção do capitalismo que, segundo Bottomore (2001, p. 51) é a “denominação do modo de produção em que o capital, sob suas diferentes formas, é o principal meio de produção”. Segundo este autor, o capitalismo tem como características:

- produção para venda e não para uso próprio [...];
- existência de um mercado onde a FORÇA DE TRABALHO é comprada e vendida, em troca de salários em dinheiro, por um dado período (salário por tempo) ou por uma tarefa (salário por tarefa) [...];
- mediação universal (ou predominante) das trocas pelo uso do dinheiro: ao tomar a forma monetária, o capital faculta ao seu proprietário o máximo de flexibilidade para seu emprego [...];
- o capitalista, ou seu agente gerencial, controla o processo de produção (de trabalho). Isso implica não apenas o controle sobre a contratação e a demissão de trabalhadores, mas também, sobre a escolha de técnicas, o escalonamento da produção, o ambiente de trabalho e a disposição para venda do produto [...];
- controle das decisões financeiras: o uso universal do dinheiro e do crédito facilita a utilização dos recursos de outras pessoas para financiar a ACUMULAÇÃO. No capitalismo isso se traduz no poder de que dispõe o empresário capitalista para contrair débitos, emitir ações, ou hipotecar os edifícios da fábrica de modo a levantar financiamentos. Os trabalhadores estão excluídos dessas decisões, mas poderão sofrer erros de cálculo do capitalista, como por exemplo, a inadimplência, que leva à falência [...];
- concorrência entre capitais: o controle que os capitalistas individuais detêm sobre o processo de trabalho e a estrutura financeira é modificado pelo seu constante exercício num contexto de CONCORRÊNCIA entre capitais, quer estejam estes capitais envolvidos na produção da mesma mercadoria

ou de uma mercadoria parecida que pode substituí-la, quer apenas se confrontem uns aos outros na luta por mercados ou empréstimos...É a concorrência que fortalece tendência para a concentração do capital nas grandes empresas. É para neutralizá-la que surgem monopólios e cartéis [...] (BOTTOMORE, 2001, p.52).

O Estado capitalista, por sua vez, conforme Poulantzas (1971, p. 11) “...representa, não diretamente os interesses econômicos das classes dominantes, mas os seus interesses políticos...”, ou seja, garante alguns interesses econômicos dos dominados, mas que são compatíveis com os interesses políticos das classes dominantes.

Segundo Höfling (2001, p. 33) “...nas relações entre os proprietários de capital e proprietários da força de trabalho, o Estado atua como regulador a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto”.

Bottomore (2001, p. 284), afirma que como outros modos de produção, o capitalismo passa por fases diferentes, onde ao invés de “avançar ao longo de uma curva contínua à medida que amadurecem suas contradições internas, ele segue um caminho descontínuo, marcado por segmentos distintos”, passando por momentos de crise. No Brasil, uma das crises ocorreu nos anos 70 do século passado. Foi neste período que apareceu a proposta neoliberal como forma de resolver tal crise.

O pensamento neoliberal, afirmava que a crise dos anos 70 se deu pelo

- esgotamento dos modelos de acumulação de capital do pós-guerra e das instituições políticas que lhe eram afins (em especial a democracia de massas);
- a inviabilidade das políticas nacionais voltadas para: promover o desenvolvimento econômico; controlar os ciclos de crescimento e recessão; gerir eficientemente as relações interclasses (as políticas de renda e de bem-estar social, em particular).

Em outros termos, as narrativas neoliberais pretenderam – e em certa medida conseguiram – oferecer explicação palatável para a crise e alternativa plausível para a superação daquilo que se usou chamar de consenso keynesiano dos “trinta gloriosos” do pós-guerra (MORAES, 2002, p. 14).

Para entender o neoliberalismo é preciso, inicialmente, registrar

quais são as idéias mestras do liberalismo clássico e contra o que elas se movem: as instituições reguladoras do feudalismo, das corporações de ofício e do Estado mercantilista (MORAES, 2001).

Um dos fundadores do liberalismo foi Adam Smith, que é considerado o pai do liberalismo econômico. Para Adam Smith a produtividade do trabalho constituía verdadeiramente a riqueza de um país. O resultado disso foi que os pobres ficaram cada vez mais pobres e os ricos, cada vez mais ricos, e é aí que se dá a hegemonia de um povo sobre o outro. Mas, segundo Pereira (2007), a idéia liberal não bastou e foi aperfeiçoada, levando-nos ao neoliberalismo.

Como estratégia, o neoliberalismo desenha um diagnóstico apocalíptico e elabora uma receita salvacionista: forte ação governamental contra os sindicatos e prioridade para uma política anti-inflacionária (doar a quem doar) e reformas orientadas para e pelo mercado, “libertando” o capital dos controles civilizadores que lhe foram impostos por duzentos anos de lutas populares (MORAES, 2001).

O neoliberalismo vê a livre concorrência como boa ao consumidor, sendo a desigualdade um valor positivo. Como categorias principais o neoliberalismo apresenta:

- Focalização: as políticas públicas têm como foco os pobres (equidade);
- Descentralização: quem tem que bancar é o Estado e o Município, mas quem gerencia é o Estado;
- Privatização: passar para terceiros.

Com o neoliberalismo não se quer desenvolvimento humano e sim desenvolvimento econômico, por isso as políticas públicas e as estratégias sempre visarão isto. Mas o que podemos considerar neoliberal?

Será considerada neoliberal toda ação estatal que contribua para o desmonte das políticas de incentivo à independência econômica nacional, de promoção do bem-estar social (Welfare State), de instauração do pleno emprego (keynesianismo) e de mediação

dos conflitos socioeconômicos (SAES, 2001, p.82).

O neoliberalismo é uma forma de ver e julgar o mundo social, ou seja, uma ideologia, que, composta por um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 70, foi propagada pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1944), isto é, o Banco Mundial (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Segundo estudos de Fonseca (1995, p. 173), ao FMI “é confiado o papel de coordenador das políticas de desenvolvimento e de promoção da estabilidade da balança de pagamentos dos países membros”. Já ao Banco Mundial, cabe

o papel de intermediário entre os países doadores e beneficiários e, por ser mais ativo que normativo, funciona como fundo capaz de capitalizar financiamentos externos para o desenvolvimento de projetos prioritários, combinando recursos próprios com outros captados no mercado financeiro internacional.

Nas linhas e entrelinhas de todos os documentos produzidos pelas diversas organizações, segundo Sguissardi (2001, p. 277), observa-se que o que se busca é um impulso na economia mundial, através da “ênfase no papel do mercado” e da “diminuição do papel do Estado em relação tanto à economia quanto à área social dos serviços públicos [...]”.

No Brasil, em 1995, é no âmbito do Plano Diretor de Reforma do Estado - PDRE (elaborado sob coordenação do Ministério da Administração e da Reforma do Estado - MARE),

...que se encontram as principais diretrizes da chamada modernização ou do aumento de eficiência da administração pública, como resultado de um complexo projeto de reforma, que visaria a um só tempo o fortalecimento da administração pública direta – núcleo estratégico do Estado – e sua descentralização com a implantação de agências executivas e de organizações sociais controladas por contrato de gestão.

A isto deve-se agregar o detalhamento que o então Ministro do MARE fazia a respeito dessa reforma: A proposta de reforma do aparelho do Estado parte da existência de quatro setores dentro do Estado: (1) o núcleo estratégico do Estado, (2) as atividades exclusivas do Estado, (3) os serviços não exclusivos ou

competitivos, e (4) a produção de bens e serviços para o mercado.(...) Na União, os serviços não exclusivos de Estado mais relevantes são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus. A reforma proposta é de transformá-las em um tipo especial de entidade não-estatal, as organizações sociais. A ideia é transformá-las, voluntariamente, em organizações sociais, ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o Poder Executivo e contem com a autorização do Parlamento para participar do orçamento público (PEREIRA apud SGUISSARDI, 2001, p. 277-278).

A reforma do Estado, segundo o PDRE, significa, entre outras coisas:

...a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de “publicização” (Brasil, MARE apud SGUISSARDI, 2001. p.279).

No intuito de direcionar as organizações sociais para a publicização dos serviços públicos, dois projetos foram considerados fundamentais, segundo Pereira (apud SGUISSARDI 2001, 278-279):

... descentralização dos serviços sociais do Estado, de um lado para Estados e Municípios, de outro, do aparelho do Estado propriamente dito para o setor público não estatal. Esta última reforma se dará através da dramática concessão de autonomia financeira e administrativa às entidades de serviço do Estado, particularmente do serviço social, como as universidades, as escolas técnicas, os hospitais, os museus, os centros de pesquisa e o próprio sistema de previdência. Para isso, a idéia é de criar a possibilidade dessas entidades serem transformadas em organizações sociais.

Organizações sociais serão organizações públicas não-estatais mais especificamente fundações de direito privado que têm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com o Poder Executivo, e, assim, poder, através do órgão do Executivo correspondente, fazer parte do orçamento público federal, estadual ou municipal.

Isto permite a essas instituições a ampla autonomia no gerenciamento financeiro, pois o Estado continua garantindo o básico, através dos bens e funcionários estatutários; no entanto, as instituições não têm que cumprir as

normas e regulamentos do Estado, pois passam a ser entidades de direito privado (SGUISSARDI, 2001).

Segundo Melo e Falleiros, o Estado delega a execução das políticas públicas para as organizações não estatais e atribui à sociedade civil a responsabilidade pelo financiamento das políticas sociais. Percebe-se que

A aparelhagem estatal, quase totalmente reformada entre 1994 e 2002, continua sendo moldada nos mesmos parâmetros neoliberais da Terceira Via e, ainda que propague a adoção de um projeto político afim com a inserção soberana do Brasil na economia mundializada e a livre cooperação interdependente no contexto da globalização dos mercados, o grupo dirigente, a partir de 2003, de fato não criou outra alternativa senão manter os acordos macroeconômicos estabelecidos entre o Brasil e os países capitalistas centrais (MELLO E FALLEIROS, 2005, p. 187).

Na década de 1990, houve destaque na propagação do conceito de sociedade civil, especialmente relacionado ao aspecto da participação, o que segundo Nogueira (apud ROMERO 2006, p. 117-118), ocorre devido a quatro vertentes:

A primeira estaria relacionada ao expressivo desenvolvimento capitalista das últimas décadas, o qual gerou a complexificação, diferenciação e a fragmentação das sociedades contemporâneas, fatores esses que determinaram a diversificação e individualização dessas sociedades.

O segundo fator [...] se orienta pela constituição de um mundo [...] “mais interligado e integrado economicamente”.

A terceira tendência estaria fundamentada sobre a crise da democracia representativa e pelas transformações sócio-culturais associadas à globalização [...]

[...] a quarta vertente que influenciou a redescoberta da sociedade civil estaria relacionada à manifestação da cultura participativa que trouxe em seu interior, a expansão dos movimentos sociais.

Observa-se que o Estado, para ser melhor que as empresas, tem que ser neutro, pregando a ideologia de que através da solidariedade a sociedade será melhor, ou seja, a terceira via é uma estratégia que o Estado estabelece com a sociedade civil, para se eximir de suas obrigações.

Diante deste contexto, no final do século XX e início do século XXI, a educação passou a ter destaque nas discussões em todos os âmbitos da sociedade, no entanto,

...no contexto de mudanças macroeconômicas globais, orientadas por Estados hegemônicos e organismos multilaterais a seu serviço, que contam com a anuência voluntária ou não dos demais países (subalternos e periféricos?), a educação, ao mesmo tempo em que é alvo da crítica de todos os matizes ideológicos por não responder às demandas sociais, passa por transformações de sua identidade histórica: de direito de cidadania – herdado do ideário liberal, da Revolução Francesa e do Estado de Bem-Estar, ou socialista – parece transforma-se cada dia em um bem privado ou mercantil, isto é, moeda de troca entre indivíduos, entre indivíduos e organizações comerciais nacionais ou transnacionais, e mesmo entre nações nas suas transações mercantes (CAMARGO et al., 2003, p. 727).

Ou seja, a modernização do Estado e da sociedade, faz da educação a grande responsável pela expansão do capitalismo “na dita Sociedade do Conhecimento”. (CAMARGO et al., 2003. p. 1).

No documento *Prioridades Y Estrategias para la Educacion: Estudio sectorial del Banco Mundial*, publicado em maio de 1995, aparecem como objetivos do Banco Mundial o aumento do acesso à educação e a melhoria da qualidade, para isto, diante do fato de que os gastos públicos neste setor são insuficientes e mal distribuídos, ele propõe a reforma do financiamento e da administração da educação, através de seis medidas fundamentais:

- Dar más prioridad a la educacion... La educacion es fundamental para lograr um desarrollo sostenible y a largo plazo y para reducir la pobreza.
- Prestar más atencion a los resultados de la enseñanza y del mercado de trabajo [...] midiendo el rendimiento mediante evaluaciones del aprendizaje.
- Centrar la inversión pública em la educacion básica y al mismo tiempo recurrir en mayor medida al financiamiento familiar para la educacion superior [...]
- Prestar más atencion a la equidad [...]
- Dar más participacion al grupo familiar [...]
- Dar más autonomia a lãs insticuciones [...] (p. 2-3).

Se fizermos uma análise atenta, veremos que as seis propostas visam:

- considerar a educação responsável pelo sucesso ou não das pessoas no mercado de trabalho, caso o indivíduo não alcance grandes 'cargos', a culpa é dele mesmo, pois a

educação foi oferecida;

- oferecer educação básica, pois é mais do que suficiente para preencher as vagas dos subempregos existentes por aí;
- possibilitar equidade, o que não garante igualdade para todos e sim alguns direitos para aqueles que encontram-se em condições críticas;
- dar autonomia para as instituições, que acabam buscando recursos em outros setores desobrigando o Estado de cumprir com seu papel.
- trazer a família, tornando-a responsável por meio de ações voluntárias por gerir a educação de seus filhos.

Segundo o documento do Banco Mundial (1995), a educação deve produzir conhecimentos, capacidades, valores e atitudes, pois isto é essencial para a ordem cívica, para a cidadania, para um crescimento econômico sustentável e para a redução da pobreza, por outro lado, suas medidas só servirão para afirmar uma sociedade excludente, onde cada um tem seu lugar próprio, pobre com trabalho de pobre, rico com trabalho de rico.

Este mesmo documento enfatiza que o conhecimento dos professores está “vinculado estrecha y sistemáticamente al rendimiento de los alumnos”, portanto os professores com amplo repertório de práticas de ensino são mais eficazes do que os com um repertório limitado. Nessa perspectiva, o documento aborda que o ideal seria contratar professores “con formación suficiente y conocimientos demostrados mediante la evaluación de su desempeño”, mas como a forma de contratação de professores para a educação básica na rede pública não dá conta de medir se os mesmos, embora possuam certificação, tem formação suficiente para atuar como professores, este documento propõe a formação continuada como mecanismo para que os docentes possam avançar nos conhecimentos específicos e nas práticas pedagógicas. (BANCO MUNDIAL, 1995. p. Xxi).

Para o Banco Mundial (1995, p. 59), a formação continuada é uma

estratégia para melhorar o conhecimento específico, as práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, a qualidade do ensino deve ser realizada por meio do “contacto com nuevas teorías o técnicas, las demostraciones de su aplicación, la practica, el intercambio de informacion, y el entrenamiento a través del tiempo” e esteja vinculada à prática da sala de aula.

Vale ressaltar que as propostas do Banco Mundial não são contemporâneas, pois segundo Coraggio (1996, p. 97),

embora as propostas educativas oficiais do Banco Mundial sejam muitas vezes interpretadas como uma resposta contemporânea à inédita problemática atual, é importante lembrar que essa linha de pensamento esteve presente no Banco desde os anos 70, quando aparecia em parte como uma correta chamada de atenção, dirigida àqueles que se concentravam na análise das determinantes socioeconômicas externas, para que considerassem e agissem sobre o que acontecia na sala de aula. Mais ainda, já naquela época estavam elaboradas praticamente todas as receitas que hoje podem ser vistas como resposta específica à crise do sistema educacional, o que nos coloca diante de um caso, seja de extraordinária premonição, seja do predomínio de uma rígida teoria sobre uma realidade mutável e diferenciada.

Segundo Fonseca (2003, p. 231-232), duas tendências são perceptíveis no documento do Banco:

a primeira busca integrar os objetivos dos projetos educacionais à política de desenvolvimento do Banco para a comunidade internacional; nesta modalidade, situam-se os projetos de educação fundamental integrados a projetos setoriais específicos, como os de desenvolvimento rural, por exemplo. A segunda atribui à educação caráter compensatório, entendido como meio de alívio à situação de pobreza no Terceiro Mundo, especialmente em períodos de ajustamento econômico.

Percebe-se já aí, a atribuição da tarefa de diminuir a pobreza no mundo, pela educação.

Além dos documentos do Banco Mundial, também foram escritos documentos pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO e pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

Quanto à CEPAL, segundo Oliveira (2003), mesmo não sendo uma

instituição voltada especialmente para a política educacional, nesta última década, destacou-se como principal fonte de direcionamentos para esta área em todo o continente latino-americano e região caribenha.

Criada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, com o objetivo de coordenar as políticas de desenvolvimento dos países da América Latina, incorporou posteriormente os países do Caribe, com também o objetivo de desenvolvimento social.

Tendo sua composição 41 países membros e 7 associados, a CEPAL objetiva, dentre outros:

- Promover o desenvolvimento econômico e social mediante a cooperação e integração regionais e sub-regionais;
- Reunir, organizar, interpretar e difundir informação e dados relativos ao desenvolvimento econômico e social da região;
- Prestar serviços de assessoramento aos governos, planificar, organizar e executar programas de cooperação técnica;
- Formular e promover atividades e projetos de assistência para o desenvolvimento que se adéquem as necessidades e prioridades da região (OLIVEIRA, 2003, p.2).

Segundo Oliveira (2003), o documento “Educación y conocimiento; eje de la transformación productiva con equidad”, produzido em 1992, representa a primeira ação da CEPAL no sentido de uma política de articulação entre educação, conhecimento e desenvolvimento, ou seja, que considera a educação como eixo norteador para edificação de uma nova realidade econômica e social nos países em desenvolvimento.

Neste documento, dentre as sete vertentes das propostas de políticas, vale ressaltar a quinta e sexta que abordam respectivamente “[...] profissionalização e protagonismo dos educadores, compromisso financeiro da sociedade com a educação, a capacitação e o desenvolvimento científico-tecnológico”. (CEPAL, 1995, p. 11).

Mais à frente no documento, afirma-se que os professores devem ser mais autônomos, “[...] participando das decisões e tornando-se publicamente responsáveis por seus resultados” (CEPAL, 1995, p. 134), ou seja, a vertente que trata do protagonismo dos educadores, para que estes passem a se responsabilizar pelos resultados, que, diante das políticas mínimas para educação, têm sido ano a ano, negativos em sua maioria e não apresentam perspectivas de mudança a curto prazo.

Já quanto a sétima vertente, não fica claro que o compromisso é do estado e sim da sociedade, que pode ser a civil, ou seja, firma um compromisso com a educação e capacitação, sem deixar claro quem é que vai se responsabilizar por isso.

Na página seguinte, quando aborda a Cooperação Regional e Internacional, já no primeiro campo afirma que a formação de recursos humanos deve visar “à utilização mais eficiente da capacidade instalada nas universidades e centro acadêmicos”, deixando ao final bem claro que as linhas de cooperação visam:

1) melhoria da qualidade educacional; 2) introdução de inovações educacionais (níveis fundamental e médio); 3) elevação do grau de credibilidade de instituições, programas e unidades da educação superior; 4) formação de professores e pesquisadores de nível universitários; 5) reforma institucional e administrativa; 6) **capacitação técnica**; 7) pesquisa educacional; 8) intercâmbio de alunos; e 9) **cooperação estratégica** (CEPAL, 1995, p. 12-13. Destaque nosso).

Observa-se que o texto não aborda o termo formação continuada e sim capacitação técnica, ou seja, formar mão-de-obra operante, ou ainda, preparar rapidamente para ações pontuais, paliativas e que podem contribuir para mascarar a realidade, claro que isso deve acontecer por meio de “cooperação estratégica”, proposta através do financiamento dos Bancos de Desenvolvimento que poderão “[...] financiar atividades diretamente vinculadas à educação, à **capacitação** e à produção de conhecimento, concebidas como eixo de transformação produtiva com equidade”. (CEPAL, 1995, p. 13. Destaque nosso). Isto se dá, pois adotam a concepção de uma capacitação voltada para a flexibilização no trabalho, para o aumento de satisfação e dedicação dos trabalhadores e, conseqüentemente, da produtividade.

O único momento em que o documento faz alguma menção que possa reportar à formação continuada é quando aborda os requisitos da nova educação, baseados na “sociedade do conhecimento”, destacando que a educação continuada é uma atividade inerente a esta sociedade, ou seja, na “sociedade do conhecimento” o processo educativo não se conclui e “dever-se-á

levar a sério o princípio de que se aprende para a vida e não para a escola [...]”. (CEPAL, 1995. p. 163).

Para a CEPAL, devemos reorganizar o sistema educacional, implantando mecanismos que dêem maior atenção à qualidade da educação básica, pois “os êxitos e atrasos no campo econômico, político e social, podem ser explicados, se não totalmente, pelo menos parcialmente, pela qualidade do serviço educacional oferecido”. (OLIVEIRA, 2003, p.3). Ou seja, devemos articular produção de conhecimento com produção de bens para termos êxitos econômicos e é nessa perspectiva que deve ocorrer a formação dos professores.

Enquanto política educacional adequada, aborda que, embora a eficiência do sistema educacional esteja em grande parte atrelada aos investimentos, a estratégia educacional adotada em relação às políticas educacionais e de capacitação é tão importante quanto, devendo assumir dentre várias características, a política de valorização do magistério que “materializa-se em respeito social e salários adequados, além das formas diversas de estímulo e garantia de condições adequadas de aprimoramento profissional e pessoal”. (CEPAL, 1995, p. 172).

A CEPAL afirma que os governantes devem saber que o novo cidadão não deve ter sua identidade reconhecida apenas perante as eleições e a lei, e sim, diante da possibilidade de usufruírem, “em condições de igualdade real, das oportunidades e dos benefícios de uma sociedade a cada dia mais complexa”. (OLIVEIRA, 2003, p.4).

Nesse sentido, a educação deve articular-se para:

- distribuir equitativamente os conhecimentos e o domínio dos códigos pelos quais circula a informação socialmente necessária à participação cidadã;
- pautar a formação das pessoas por valores e princípios éticos e desenvolver-lhes habilidades e destrezas que assegurem bom desempenho nos diferentes âmbitos da vida social: no mundo do trabalho, na vida familiar, no cuidado com o meio ambiente, na cultura, na participação política, na vida em comunidade (OLIVEIRA, 2003. p.4).

Percebe-se que, mesmo em se tratando da educação, o foco é na empregabilidade e na vida social, o que foi bem marcado em períodos distintos no

campo educativo:

- Anos 50 até meados dos anos 70: Educação relacionada ao Desenvolvimento;
- Meados dos anos 70 até final dos anos 80: Educação relacionada à Democracia;
- A partir dos anos 90: Educação relacionada à Equidade Social.

De 1988 a 2001, temos um conjunto de documentos que estão reestruturando a educação, não para democracia, que era o que se pensava, e sim baseada na ideologia neoliberal, que prevê o individualismo, e ainda, um sujeito flexível que se adapta a toda e qualquer função gerada na sociedade atual.

O documento **Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade** (1995, p. 4), elaborado pela CEPAL e UNESCO, aponta que a estratégia sugerida no mesmo

[...] busca contribuir para a criação, durante a próxima década, de condições – educacionais, de capacitação e de incorporação do progresso científico-tecnológico – capazes de transformar as estruturas produtivas da região, e fazê-lo num marco de progressiva equidade social.

Neste sentido, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas da Aprendizagem (1990, p.2-3), destacam que:

[...] a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro;
 [...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional;
 [...] a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social;
 [...] o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento;
 [...] a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessária torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível;

[...] a educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo;

[...] a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e complexidade do desafio.

Com essas proposições, percebe-se que a educação enquanto direito de todos, deve contribuir para um mundo melhor, onde as pessoas progridam pessoal e socialmente. Desta maneira, caminharemos para mais qualidade na educação básica e conseqüentemente isso refletirá na educação superior, que por meio da formação científica e tecnológica contribuirá para um mundo melhor: “mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional”, ou seja, propõe a educação como parte de uma rede responsável pelo progresso econômico que atenderá principalmente os interesses de uma minoria (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p. 2).

Diante dessas conjunturas, observa-se que a educação vai passando por diversas mudanças, principalmente na sua estrutura, dentre elas vale ressaltar a:

... descentralização da execução do gasto; reforço da progressividade e redistribuição dos recursos; reequilíbrio regional da alocação; descentralização, desconcentração dos recursos e funções; participações dos pais; parcerias com a sociedade civil; modernização dos conteúdos; diversificação das carreiras; criação de sistemas nacionais de capacitação docente; criação de um sistema nacional integrado de avaliação educacional (DRAIBE apud ZANETE 2007, p. 3).

Tudo isto gera a reforma que vem acontecendo tanto no Estado quanto na Educação, a qual está pautada nas ações propostas pela ideologia neoliberal.

A UNESCO, que “desempenha uma ação em várias frentes, das quais a mais importante é fazer do direito à educação uma realidade para todos os povos promovendo a idéia de paz e o espírito de justiça” (BORGES, 2001,

p.308), consciente de que é necessário o combate ao analfabetismo e de que uma educação básica de qualidade deve ser garantida a todo cidadão, vem, a partir da década de 90, avançando na busca de resolver a crise educacional atual, buscando por meio de diálogos com governantes, que os mesmos promovam ou ao menos planejem mudanças significativas em relação à uma educação plena aos cidadãos. (ZANETTE, 2007).

No entanto, segundo Pereira (2007, p. 5 e 9),

A nova era global diz que o cidadão evoluído é aquele que pelo trabalho e pela sua ação passa a ser um melhor consumidor, e se possível deve ser acrítico. Dessa forma, a globalização parece tornar o neoliberalismo a política correta, pois a política não se refere mais ao Estado e sim à legitimação de argumentos e reivindicações de uma determinada classe, o que não é democrático [...].

Pierre Bourdieu (1998) afirma que a ampliação do processo global cria mecanismos mais crônicos de identificação social. A origem de classe social parece ser o ator primordial na educação. Dessa forma, os favorecidos têm o seu favorecimento mantido e as classes populares têm muitas dificuldades em se desenvolver intelectualmente.

Percebe-se que a concepção de educação sempre apresenta-se pautada no futuro, entretanto, atualmente, são as relações presentes que têm determinado o papel da educação, onde a mesma tem se configurado como agente responsável pelo sucesso ou não no mercado de trabalho, ou seja, a sociedade tem valorizado o alto nível escolar das pessoas, presumindo que estas estão qualificadas. A “educação perpassa por várias idéias e teorias, contudo, uma coisa é real: por mais que sejam críticos à educação ou por mais que seja ela mal interpretada de uma forma ou de outra, todos recorrem a ela com vistas a uma garantia de um futuro melhor” (PEREIRA, 2007. p. 10).

Diante disto,

A educação do país não pode ficar na dependência de recursos provenientes da assinatura de acordos e projetos externos. Esses são temporários, estão mergulhados nos trâmites da burocracia, sujeitos aos jogos de interesses econômicos, políticos e dos acionistas das empresas de educação. Uma política nacional de educação demanda ações consistentes, coesas e contínuas e a integração com as demais políticas sociais. Exige dos governos firmeza e prudência ao definir a dotação orçamentária e zelo

durante sua implementação, fiscalização e reavaliação. Exige que a sociedade civil participe e decida, e que tenha acesso aos mecanismos de controle sobre as ações do próprio Estado (SILVA, 2005. p. 262).

Tal afirmação fica evidente, uma vez que partir da década de setenta, as políticas neoliberais apareceram como único meio de resolver os problemas dos países em desenvolvimento, só que, ao invés disso, o que se viu foram os governantes se submetendo às exigências políticas e econômicas que os tornaram vulneráveis e sujeitos às decisões das organizações multilaterais. As ações definidas por estas organizações acabaram “não servindo aos interesses dos que delas precisavam, mas aos homens de negócio que as controlam e dos investidores e acionista das empresas transnacionais que continuam mantendo seu *locus* de produção de conhecimento ancorado nos países capitalistas centrais”. (SILVA, 2005. p. 255).

No Brasil, a partir dos anos 90, o governo federal, parte dos governos estaduais e municipais, juntamente com as elites empresariais, passaram a se sujeitar gradualmente às medidas neoliberais, ou seja, adotaram a ação de desmonte do Estado, utilizando o argumento de que este que estava brechando o desenvolvimento do capital. Essa ação está gerando a privatização das políticas sociais – saúde, educação, previdência social e segurança -, redefinição das funções do Estado, abertura dos mercados, dentre outras (id. *ibid*).

Os quatro pilares da Educação, divulgados por meio do Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, publicado pela UNESCO em parceria com o MEC, foi uma forte influência nessa perspectiva neoliberal, a qual invadiu as escolas e passou a fazer parte dos discursos de vários profissionais da Educação, sob a prerrogativa de que suas propostas de aprendizagem: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser” (DELORS et al., 1998), constituem-se na ajuda necessária para edificar um novo cenário educacional capaz de inserir a escola no contexto do mundo.

Um documento onde a realidade é descrita por meio da análise

positivista, ou seja, que descreve a criança por ela mesma, além de não ser pautado pela práxis, desconsidera as relações sociais, econômicas, políticas e culturais, nas quais esta criança encontra-se inserida. Sem essa visão dialética, qualquer “receita” de aprendizagem como a proposta dos pilares, faz com que “... a educação deixe de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança” (MARRACH, 2002. p. 45).

Com o neoliberalismo se disseminando, o Estado de Bem-estar Social (*Welfare State*), ou seja, o Estado como agente de promoção social e organizador da economia, que deveria garantir serviços públicos e proteção à população, continua utópico, dando lugar ao Estado Mínimo.

O Estado Mínimo significou, para os países desenvolvidos, o fim do Estado de Bem-estar social, enquanto para os países em desenvolvimento, contribuiu para o agravamento do quadro social, aumentando as desigualdades e cada vez mais o espaço existente entre a maioria pobre e a minoria rica, ou seja, é um Estado mínimo para políticas sociais e máximo para o capitalismo.

Diante disto e do fato das pessoas terem seus direitos cerceados pela política do Estado Mínimo, Silva (2005, p. 263-264), aponta os desafios postos para os educadores:

...primeiro, a educação é um direito universal e dever inalienável do Estado; segundo, os valores humanos são essenciais à convivência social e não podem ser substituídos por valores comerciais e de mercado; terceiro, os investimentos públicos para a ciência, cultura e tecnologia são vitais para trilhar os caminhos de emancipação e soberania, a fim de que possamos posicionar-nos com autoridade de interlocução diante de outros países; quarto, na sociedade capitalista de classe, com tantas desigualdades sociais, regionais e locais, a organização da sociedade civil é vital. Portanto, a luta dos movimentos sociais, populares e sindicais fortalecida e redefinida pelos trabalhadores e em defesa dos seus direitos, tem longas batalhas pela frente.

Já o papel do Estado, segundo Zanette (2007. p.4), deve ser de

...velar, por exemplo, por impedir o crescimento desordenado das instituições privadas, que buscam seu próprio lucro ao invés do desenvolvimento da nação, valorizando e investindo nas instituições públicas, propiciando seu fortalecimento e crescimento no país, devendo também velar e controlar a qualidade dos cursos

em todas as instituições (tanto privadas quanto particulares).

Percebe-se que as relações políticas e sociais da atualidade encontram-se em desequilíbrio, e conseqüentemente, as relações que se dão no interior das escolas, também recebem o reflexo deste desequilíbrio. Quem vem subsidiando as propostas da educação está pautado na discussão neoclássica que é a base da economia do capital humano, no entanto, devemos, por meio do domínio sobre o contexto histórico, social, econômico e político, desenvolver ações na educação que ao menos minimizem a situação atual do país como um todo, e mesmo “reconhecendo a formação escolar como um requisito para a inserção no mercado de trabalho, não podemos aceitar a escola subordinada aos imperativos da economia” (OLIVEIRA, 2003. p. 12).

Como aborda a mesma autora, (2003, p. 13):

Continuar insistindo no discurso de que o processo de escolarização é a única saída para os setores populares, representa a tentativa de ocultar que as impossibilidades de inserção no mercado de trabalho não decorrem da incapacidade dos indivíduos, mas sim, são conseqüências de um modelo econômico cuja base é o aumento cada vez maior da exclusão.

Enfim, a Sociedade não é solidária como se divulga a todo momento na mídia; ela tem assumido o papel do Estado, ou seja, tem-se responsabilizado por ações que deveriam ser realizadas por meio de políticas públicas, o que não vem acontecendo, uma vez que o Estado não é mais providência, ou seja, o Estado tem se eximido de suas obrigações e a Sociedade, por meio do “consentimento”, passa a entender que “não custa nada colaborar”. Nessa perspectiva, a Educação deixa de ser redentora e passa a ser um mecanismo ideológico da sociedade neoliberal. Nessa perspectiva, as políticas para a educação acabam ficando a mercê do pensamento neoliberal, que em sua plenitude é orientado pelas ações e parâmetros do Banco Mundial.

Sistematizando, podemos afirmar que as medidas e as políticas governamentais no campo da formação de professores têm sido orientadas pelos parâmetros das políticas do Banco Mundial para a educação básica, dentre os quais se destacam:

- aprofundamento do processo de “ajuste” estrutural;

- enxugamento dos recursos do estado para a educação e consequente privatização;
- distribuição, centralização e focalização dos recursos para experiências que se adéquam aos princípios da reforma educativa em curso (isso inclui a criação dos ISEs e a transformação das atuais Escolas Normais em Cursos Normais Superiores e/ou ISEs);
- a massificação e o caráter de capacitação pedagógica (o retorno ao tecnicismo e ao pragmatismo) na formação de professores, em instituições específicas, exclusivas, sem história e orientadas pelos parâmetros da reforma educativa em curso que necessita “aterrissar na sala de aula”, com o consequente rebaixamento das exigências de qualificação do corpo docente das instituições formadoras;
- diretrizes curriculares para a formação fundadas nas diretrizes curriculares para a educação básica e educação infantil e não em diretrizes curriculares que explicitem o currículo dos cursos de formação como espaços de análise da educação como disciplina, seus campos e métodos de estudo e seu *status* epistemológico; é preconizada uma “sintonia fina” entre as instituições formadoras e a reforma educativa (ANFOPE, 2000. p.18-19).

Um exemplo que confirma a citação acima é a própria LDB de 1996, que, com a proposta de que os professores da Educação Básica passassem pela formação superior e com isto estivessem mais bem qualificados para atuarem junto às crianças deste nível de ensino, estabeleceu-se um prazo de dez anos para que os mesmos tivessem acesso ao Ensino Superior. Com isso, abriu-se um mercado promissor, onde as instituições privadas e os próprios Institutos Superiores de Ensino passaram a oferecer cursos a distância e de várias outras formas, mas parecidos com intensivos de estudos, do que uma licenciatura. A corrida foi grande, mas mesmo com todas as condições facilitadas que têm sido oferecidas por diversas instituições, parte dos professores ainda encontra-se apenas com a formação do magistério e o prazo foi estendido até 2010. Agora cabe refletirmos: quantas vezes mais esse prazo será estendido? Até que ponto o diploma de licenciatura melhorará a qualidade de ensino? Ou isso não será mais uma medida paliativa? Os professores estarão com seus diplomas, mas a efetiva mudança na qualidade de ensino, se continuar atrelada somente à formação dos professores, principalmente formações com caráter de capacitação técnica e medidas paliativas, permanecerá estanque.

Nessa perspectiva, encontramos atualmente a ampla divulgação de

trabalhos voluntários relacionados à formação continuada dos profissionais da educação. Vale destacar, que existe hoje no Brasil de acordo com o PNE (2001), a obrigatoriedade de oferecer no mínimo quarenta horas anuais de formação continuada para os profissionais da educação; para isto existe uma verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que pode ser destinada a esse fim. No entanto, o valor permitido para pagamento de horas aulas a profissionais que possam contribuir neste processo de formação, nem sempre é suficiente, obrigando as instituições a procurarem por outras alternativas: envio de um único representante para cursos a fim de que posteriormente o mesmo repasse o que aprendeu aos demais; parcerias com instituições superiores particulares que necessitam das escolas públicas para estágio e em contrapartida oferece oficinas, palestras e cursos, geralmente ministrada por acadêmicos; convite à professores locais que submetem-se a trabalhos voluntários, dentro outros.

Enfim, a formação continuada acaba ficando à mercê do ditado popular “o que conseguir é lucro” ou ainda “de graça até injeção na testa”, uma vez que as Secretarias da Educação acabam se organizando de maneira a cumprir a carga horária mínima, sem se preocupar com a centralidade da proposição da formação continuada, que é de contribuir verdadeiramente ao cotidiano escolar.

Outro exemplo é a manipulação do Estado em relação ao estímulo da terceira via, onde a sociedade civil é estimulada diariamente à prestar trabalho voluntário a fim de substituir falta de professores e atividades, que deveriam ser oferecidas pelo setor público; o projeto Amigos da Escola tem sido um forte exemplo desta ação atualmente.

Temos ainda, nesta região a ampla divulgação que tem sido feita pelo SESC, que institui recentemente o programa EDUCASESC, programa este destinado a promover encontros para formação continuada dos professores da rede pública. Nesses encontros, nos quais já tivemos a oportunidade de participar, observamos a desconexão em relação à realidade escolar, uma vez que as atividades têm sido planejadas e programadas por pessoas que sequer conhecem ou visitaram alguma escola; todavia oferecem palestras que julgam importantes,

mas que por vezes apenas reproduzem a lógica do capitalismo.

Observa-se que ONU, CEPAL, UNESCO, FMI e BIRD, possuem uma linguagem universal, uma vez que todos justificam o modo de produção capitalista pelas mesmas metas. Nessa perspectiva, propõem uma educação voltada para a preparação do indivíduo que atenda ao mercado de trabalho, ou seja, uma educação que disponibilize força de trabalho qualificada para que possam competir no mercado nacional e internacional. A escola passa a ser um meio de transmissão direta e indireta dos princípios doutrinários da ideologia dominante, cabendo ao professor reproduzir tal ideologia, ou seja, para essas organizações

A escola ideal deve ter uma gestão eficiente para competir no mercado. O aluno se transforma em consumidor do ensino, e o professor, em funcionário treinado e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo (MARRACH, 2002. p. 54-55).

Nesse contexto, cabe ao professor o conhecimento para o despertar do pensamento crítico, tanto por sua parte, quanto por parte dos alunos, a fim de que não atuem como responsáveis por uma sociedade com pessoas individualistas, flexíveis, que se adaptam a toda e qualquer função gerada para sustentar a detenção do capital a uma minoria, ou seja, é necessária uma compreensão do mundo em que vivemos com suas adjacências e ter, conseqüentemente, a consciência das nossas reais necessidades e compromissos enquanto sujeitos sociais, para termos argumentos e instrumentos que nos conduzam a uma ação educativa cientes de que:

Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque ele se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. Os excessos do sistema de competição e especialização prematura, sob o falacioso pretexto de eficácia, assassina o espírito, impossibilitam qualquer vida cultural e chegam a suprimir os progressos nas ciências do futuro. É preciso, enfim, tendo em vista a realização de uma educação perfeita, desenvolver o espírito crítico na inteligência do jovem (EINSTEIN apud MARRACH, 2002. p. 55).

Diante destas pontuações, fica clara a necessidade de quando pensarmos em formação continuada, compreender a lógica, as implicações e as

teorias nas quais se baseiam as propostas de formação, a fim de termos conhecimento sobre o universo que envolve esta ação, uma vez que toda e qualquer ação tem por trás diversos objetivos e intenções, tanto de quem organiza, quanto de quem participa e isto deve estar claro para que possamos, por meio da formação continuada, alcançar nossas expectativas e metas enquanto profissionais da educação comprometidos com uma educação significativa, independente de ideais políticos, partidários e/ou capitalistas.

4. FORMAÇÃO CONTINUADA: ANFOPE, ANPED, INEP E CEDES

Tendo em vista a delimitação deste capítulo, priorizaremos as pontuações realizadas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e Centro de Estudos, Educação & Sociedade - CEDES, a partir do século XXI, ou seja, do ano de 2001, com exceção de informações que possam ser pertinentes à discussão e que por ventura apareceram antes deste período.

O INEP busca subsidiar o processo decisório das políticas educacionais produzindo e divulgando informações de avaliação, estatísticas, bem como estudos e trabalhos relevantes para a comunidade educacional. Dentre suas publicações, destaca-se a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), que foi criada em 1944, com periodicidade quadrimestral a partir do ano de 2006. A revista publica artigos resultantes de estudos e pesquisas que, ao ver dos seus responsáveis, contribuem para o desenvolvimento do conhecimento educacional e oferecem subsídios às decisões políticas na área (INEP, 2008a, 2008b).

Já a ideia primeira sobre a criação do CEDES, surgiu em 1978, no I Seminário de Educação Brasileira, mas o centro surgiu em março de 1979, a partir da preocupação de alguns educadores com ações ligadas às relações da educação com a sociedade. Logo após sua criação, o CEDES passou a editar a **Revista Educação & Sociedade** e, atualmente edita também os **Cadernos CEDES**. (CEDES, 2008).

O CEDES tem seu trabalho voltado para a democratização da educação no âmbito nacional, objetivando a realização de estudos e pesquisas sobre problemas relevantes na intersecção educação e sociedade. (CEDES, 2008b).

A Revista Educação & Sociedade, que começou a ser editada em 1978, antes da oficialização do CEDES, é atualmente um dos mais importantes

periódicos na área da Educação no país. É publicada quadrimestralmente, e, desde 1995, um número especial temático tem sido preparado a cada ano, o que a tornou uma revista trimestral. Vale ressaltar que, após a abertura aos países da América Latina e Europa, a revista passou a ser indexada internacionalmente, recebendo contribuições de vários autores, o que a torna um instrumento de incentivo à pesquisa acadêmica e ao debate amplo sobre o ensino (CEDES, 2008c).

Além da revista, o CEDES publica desde 1980, os Cadernos CEDES, que são de caráter temático, dirigidos a profissionais e pesquisadores da área educacional, com o propósito de abordar questões que se colocam como atuais e significativas neste campo de atuação. Embora a partir de 2001 o CEDES tenha publicado vinte e dois cadernos, os mesmos não serão mencionados neste capítulo, pois nenhum abordou especificamente o tema formação continuada. (CEDES, 2008a).

A ANPEd é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, que foi fundada em 1976 e consolidou-se em 1979. Sua finalidade é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil, tendo se projetado, no país e fora dele, como um importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área, o que a tornou referência para acompanhamento da produção brasileira no campo educacional. (ANPEd, 2008b).

A ANFOPE compreende um dos grandes movimentos dos educadores brasileiros que, desde a década de 80, do século XX, luta pelos “ideais republicanos de uma escola pública, laica, gratuita e de qualidade referenciada pelo social, e especificamente com a formação humana”. (AGUIAR, 2008. p. 1).

Por meio de estudos e debates voltados às estruturas dos cursos de formação, a ANFOPE propõe alternativas para a definição de uma política nacional para a profissionalização do magistério, tratando a formação não somente como uma questão técnica, nem como medida isolada para problemas pontuais, mas sim entendendo

... que boa parte dos problemas relativos à formação de professores não está vinculada a grandes proposições teóricas, mas dependem, sim, de medidas concretas que convertam em realidade a vasta produção teórica no campo educacional sobre a temática da formação de professores (ANFOPE, 2008b, p. 1).

A ANFOPE, enquanto associação para a formação dos profissionais, trata, na maioria dos seus documentos, da formação inicial dando destaque, principalmente nos últimos anos, aos cursos de Pedagogia, discussão esta que tem sido amplamente abordada no cenário educacional de todo país, uma vez que ainda nos deparamos com a realidade de professores na educação básica sem formação superior, o que, além de necessário, passou a ser uma exigência da LDB 9.394/96. Porém, a formação continuada enquanto dimensão salutar ao profissional da educação, numa perspectiva inerente à melhoria da qualidade de ensino, recebe destaque dentro das linhas de ação, apresentadas no documento da ANFOPE, *Por uma política global de formação dos profissionais da educação*:

4. O Ministério de Educação deverá garantir o apoio financeiro a iniciativas que possam dar conta de atender a pluralidade das situações diversificadas no país comprometendo-se a incentivar e promover ações articuladas de difusão das experiências bem-sucedidas de **formação inicial e continuada**, de modo a estimular a reflexão e o debate sobre elas, possibilitando sua avaliação, disseminação e desenvolvimento de novas iniciativas. A criação de Redes de Formação e Centros de Referência que possam cumprir este papel deve ser tarefa do Ministério da Educação, em articulação com as Universidades Públicas e IES [...]

8. **A formação continuada de professores**, na forma estabelecida pelo Artigo 67, item II da LDB - com licenciamento periódico remunerado para esse fim - será regulamentada através de Lei própria, orientada pelo princípio de que representa um continuum, revelado em ações cooperativas que se aproximem cada vez mais das escolas e que envolvam as associações profissionais e sindicais.

9. Os programas de formação, qualificação e melhoria de professores devem possibilitar o uso articulado de tecnologias educacionais contemporâneas, não como substitutivos, mas cooperativos no programa de educação escolar, garantida a autonomia do trabalho do professor com os conteúdos e materiais didáticos.

10. Elaboração permanente de indicadores educacionais que permitam identificar quem, quantos e como são os professores

das escolas atuais; as agências responsáveis pela formação, suas propostas curriculares, bem como os professores e instituições atuantes nos diversos níveis e modalidades de formação de professores.

11. A articulação sistemática entre as agências formadoras e contratantes é um processo que exige clara identificação das demandas e definição de responsabilidades relativas à: clientela, agência, níveis e modalidades de formação; objetivos a serem atingidos; financiamento e avaliação. (ANFOPE, 2008a. p. 3-4, Destaque nosso).

Já a ANPEd, possui vinte e três grupos de trabalho (GTs), dentre os quais o GT08, coordenado atualmente pela professora Emília Freitas de Lima da UFSCar, trata da Formação de Professores, centrando suas publicações nas reuniões anuais (ANPEd, 2008a).

Nas reuniões realizadas no período de 2001 (24ª) a 2007 (30ª) na cidade de Caxambu – Minas Gerais, o grupo teve cento e sessenta e três trabalhos apresentados e cinquenta e seis pôsteres publicados, dos quais vinte e um trabalhos (13%) e nove pôsteres (16%) abordam o tema formação continuada (Gráficos 01 e 02).

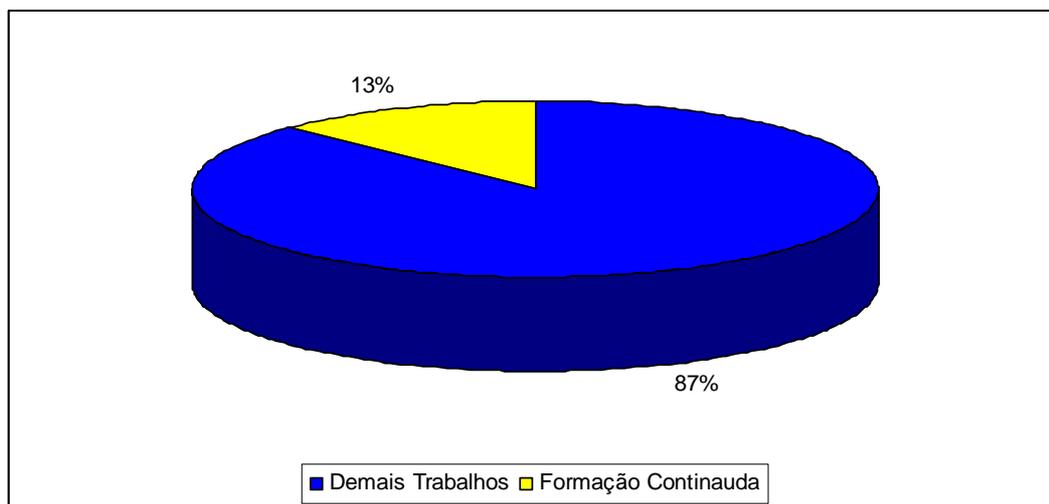


Gráfico 01: Porcentagem de trabalhos sobre formação continuada nas Reuniões Anuais do GT08 – Formação de Professores – Período 2001-2007 – ANPEd.

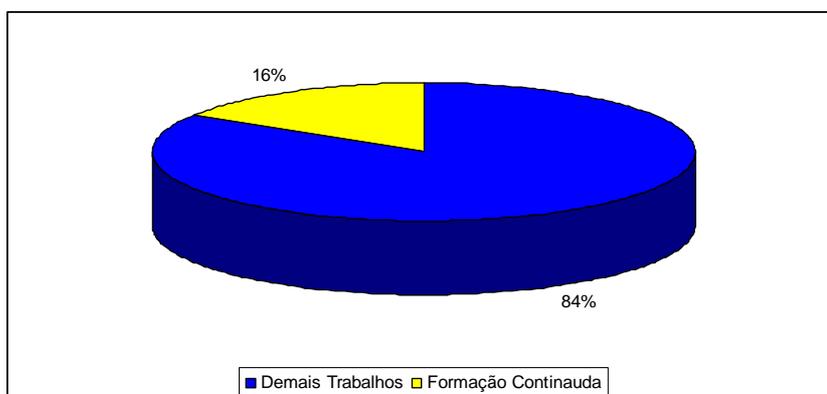


Gráfico 02: Porcentagem de pôsteres sobre formação continuada nas Reuniões Anuais do GT08 – Formação de Professores – Período 2001-2007 - ANPEd

Observa-se que, em relação aos pôsteres das Reuniões Anuais do GT de Formação de Professores, o destaque às abordagens feitas nos trabalhos é dado à formação de modo geral, enquanto a minoria trata especificamente da formação continuada. Isso pode ser atribuído ao fato de que no Brasil, atualmente, grande número de professores ainda não têm acesso à formação inicial (graduação), gerando debates sobre essa necessidade. Verificamos ainda um amplo destaque dado à discussão da formação inicial, do ponto de vista de sua aplicabilidade ao cotidiano escolar, bem como à necessidade de que ocorra nas universidades o entrelaçamento do conhecimento teórico com as características, habilidades e conhecimentos necessários para o enfrentamento do cotidiano escolar.

No que se refere às considerações dos trabalhos sobre formação continuada, classificamos as proposições apresentadas, de acordo com três categorias descritas abaixo:

- a) Pontos Negativos: apresentam ações que não contribuíram para o processo de formação continuada;
- b) Pontos Positivos: apresentam ações que, de alguma forma, contribuíram e tornaram o processo de formação continuada eficaz;
- c) Sugestões: apresentam possibilidades e/ou ações que possam tornar a formação continuada bem sucedida.

Quadro 01: Conclusões dos trabalhos sobre formação continuada, destacadas a partir das publicações nas Reuniões Anuais do GT08 – Formação de Professores – Período 2001-2007 – ANPEd

Pontos Negativos	Nº	%
Não estabelece relação entre teoria e prática	7	33
O professor não tem voz ativa antes e nem durante o processo de formação continuada	5	24
Falta diálogo entre professor formador e professores que participam da formação	3	14
Não proporciona a autonomia do professor	3	14
É superficial, aligeirada e sem aprofundamento	3	14
É descontínua, segmentada	2	9,5
É repetitiva	2	9,5
Não melhora a qualidade de ensino	2	9,5
Fornecer somente subsídios teóricos, academicistas	2	9,5
Planejada de forma antidemocrática	1	5
Não atende às expectativas dos professores	1	5
É incoerente e contrária ao modelo pedagógico	1	5
Não proporciona a prática interdisciplinar	1	5
Pontos Positivos	Nº	%
Quando tem diálogo leva à reflexão	3	14
Por disciplina ou área é mais bem sucedida e desenvolve visão interdisciplinar	3	14
Contribui para o desenvolvimento profissional	2	9,5
Quando dá oportunidade para relatos, situações coletivas é eficaz	2	9,5
Se bem estrutura produz novos conhecimentos	1	5
É valorizada pelo professor	1	5
Sugestões	Nº	%
Precisa valorizar os saberes e as experiências dos professores participantes	4	19
Deve ser constante, ininterrupta e não pontual	2	9,5
Deve partir da formação inicial e estar articulada com a mesma	2	9,5
Por área ou disciplina não basta, é necessário que se tenham conhecimentos mais amplos	1	5
Investimento tem que ser permanente	1	5
Deve apresentar dimensão pedagógica, didática, política, pessoal e cultural	1	5
Além dela, deve haver recursos humanos, físicos e salário digno	1	5
Deve aperfeiçoar as práticas	1	5
Tem que ser espaço de reflexão ativa	1	5
TOTAL DE TRABALHOS PUBLICADOS	22	100

Observamos, a partir do quadro 01, que os pontos negativos são os

mais abordados nos trabalhos, dando-se destaque à falta de articulação entre teoria e prática e ao fato do professor não ter voz ativa durante o processo de formação continuada. Quanto a isto, Chaves e Aragão (2001. p. 15) destacam que “formadores e professores precisam admitir que a teoria necessita da prática para ganhar concretude e a prática carece da teorização para se libertar dos estreitos limites do aparente, do imediato”. Ou seja, é necessário ampliar o diálogo entre formadores e participantes da formação, para que se estreite esta relação a fim de que o professor passe a ser sujeito ativo antes, durante e após a formação continuada.

Quanto a isto a ANFOPE destaca que a organização da formação dos profissionais da educação em qualquer nível “deverá ter como pressuposto a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender a natureza e a especificidade do trabalho educativo”. (ANFOPE, 2008a. p. 2).

Nos pontos positivos, observa-se a constatação de que o diálogo permite ao professor uma reflexão sobre o trabalho proposto, e ainda, quando as formações são realizadas por áreas e/ou disciplinas contribuem mais eficazmente, uma vez que proporcionam grupos de trabalho menores, que acabam se identificando e conseguindo participar mais ativamente do processo, tendo em vista, que como afirma Lévy (apud Machado 2008, p. 1), “[...] todos sabem alguma coisa, todo o saber está na humanidade. Não existe nenhum reservatório de conhecimento transcendente, e o saber não é nada além do que o que as pessoas sabem”.

No que se refere às sugestões, observa-se um destaque para o fato de valorizar os saberes e experiências dos professores, pois se não considerarmos os professores enquanto pessoas diferentes entre si e elementos-chave de todo o processo educacional, não conseguiremos contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, objeto almejado pela formação continuada. Tardif (2002) aborda que os saberes e as experiências são constituídos na prática cotidiana da profissão, portanto, são por ela validados, e, conseqüentemente, tornam-se instrumentos conscientes e organizados para atender os desafios diários da educação.

Quanto aos pôsteres, publicados nas reuniões anuais da ANPEd, observamos que os autores em suas considerações apresentaram em sua maioria sugestões e apenas alguns pontos negativos em relação à formação continuada(Quadro 02).

Quadro 02: Conclusões dos pôsteres sobre formação continuada, destacadas a partir das publicações nas Reuniões Anuais do GT08 – Formação de Professores – Período 2001-2007 – ANPEd

Pontos Negativos	Nº	%
Os professores não se percebem sujeitos da formação continuada	2	22
Os professores não conseguem estabelecer relação entre a teoria e a prática	1	11
Sugestões	Nº	%
É necessário o estabelecimento de diálogo e parceria entre Universidades – Sistema Público de Ensino e Educação Básica	2	22
Deve-se considerar e valorizar os saberes e projetos dos professores	2	22
Tem que haver predisposição dos formadores e professores	2	22
Sugere que a formação continuada de longa duração pode contribuir para a construção de novas concepções pelos professores (pesquisa não concluída)	1	11
Devem-se ampliar os espaços para desenvolver práticas e estratégias pedagógicas contínuas não discriminatórias, problematizadoras de metodologias, discursos, conteúdos, atitudes e valores que minimizem a desigualdade e a injustiça social	1	11
Deve-se articular formação inicial e formação continuada	1	11
TOTAL DE PÔSTERES PUBLICADOS	9	100

Assim como nos trabalhos, os pôsteres destacam como negativo o fato dos professores não se perceberem sujeitos dos processos de formação continuada e acabam entrando e saindo destas formações do mesmo jeito. Ora se o discurso da sociedade contemporânea é de transformar a escola em um espaço que favoreça o diálogo, desperte o senso crítico e considere a subjetividade de cada um, uma formação continuada que valoriza somente o que os seus organizadores acreditam ser necessário e nega os saberes e experiências das pessoas que participarão da mesma, não tem como ser bem sucedida.

No que se refere às sugestões, não é diferente, pois uma vez detectado o fato de que a não participação dos professores no processo de organização da formação continuada é um ponto negativo, deu-se destaque à necessidade do diálogo e parcerias entre Universidade, Sistema Público de

Ensino e Educação Básica para que todos possam avançar em seus projetos para educação brasileira, no entanto, para que isto ocorra, como destacam dois pôsteres, em primeiro lugar é necessário a predisposição de todas as pessoas envolvidas neste processo.

Além dos trabalhos e pôsteres apresentados nas reuniões anuais, a ANPEd tem em co-edição com a Editora Autores Associados, a publicação quadrimestral da **Revista Brasileira de Educação**, voltada para a publicação de artigos acadêmico-científicos, visando fomentar e facilitar o intercâmbio acadêmico no âmbito nacional e internacional. A revista é destinada a professores, pesquisadores e estudantes das seguintes áreas: educação, educação básica, educação superior, política educacional, movimentos sociais e educação.

No período de janeiro de 2001 a agosto de 2008, foram publicadas vinte três revistas (número 16 ao número 38), compostas por artigos, entrevistas, espaço aberto, resenhas, documentos, notas de leitura, depoimentos, homenagens e cartas, dos quais apresentaram menção à formação continuada, aos artigos, aos espaços aberto e as cartas.

Nesse período foram publicados duzentos e trinta e cinco artigos, dos quais oito (3,4%), trataram da formação continuada, dos dezoito espaços abertos, dois (11%), trataram desta temática e três cartas, das quais duas (67%) - Gráfico 3 - destacaram como posição histórica da ANPEd, à exigência de “condições dignas de trabalho, remuneração, carreira, formação inicial e **formação continuada** dos profissionais da educação” (ANPEd 2001a. p. 117 e 2001b. p. 134. Destaque nosso).

Dentre os artigos, destaca-se o artigo de Brzezinski e Garrido, o qual fez uma análise dos trabalhos do GT Formação de Professores, que revelam as pesquisas do período de 1992 a 1998. O estudo detectou que, de um universo de setenta trabalhos, dezessete (24%) trataram da formação continuada. Observaram que, a partir de 1996, a discussão centrou-se na reflexão dos professores sobre suas práticas e sobre as práticas escolares, onde os investigadores buscam “[...] entender os problemas do cotidiano escolar como base para a criação de alternativas transformadoras, fundamentadas na

abordagem do professor reflexivo”. (BRZEZINSKI E GARRIDO, 2001. p. 87).

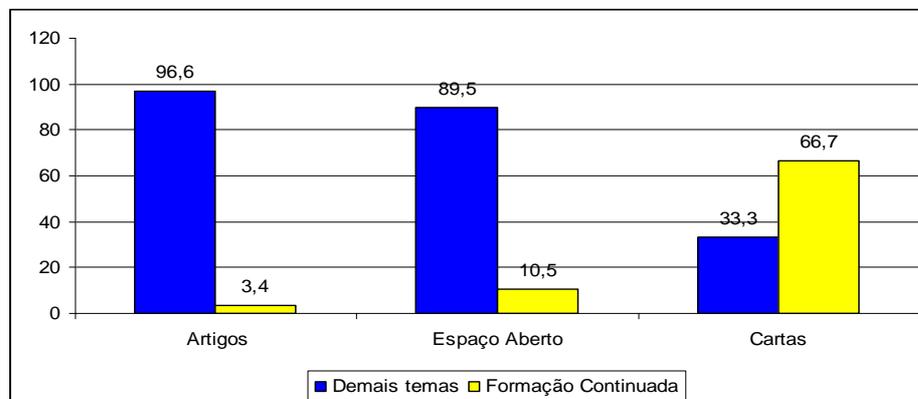


Gráfico 3: Porcentagem de artigos, espaço aberto e cartas nas publicações de número 16 à 38 da Revista Brasileira de Educação

Brzezinski e Garrido (2001) identificaram nessas publicações apontamentos para que a formação continuada seja realizada preferencialmente na própria escola, envolvendo toda a comunidade escolar, além disso, não concordam com

... os encontros e cursos intensivos e rápidos, “massificados”, assim como os “pacotes encomendados”, produzidos à distância das salas de aula, que não valorizam os saberes construídos pelos professores, não relacionam os aspectos teóricos aos problemas concretos vividos pelos docentes e propõem atividades descontextualizadas do projeto político-pedagógico da escola (BRZEZINSKI E GARRIDO, 2001 p. 87).

O artigo de Cavalcante (2003), também destaca a importância de investimentos em programas de formação continuada que possibilitem ao professor a reflexão sobre seus anseios, suas necessidades, seu modo de ser, sua prática, permitindo que essas reflexões aconteçam durante o trabalho e não somente em cursos esporádicos.

Como observado nos trabalhos das reuniões anuais da ANPEd, nos artigos da **Revista Brasileira de Educação**, também é mencionada a necessidade da parceria da universidade com o sistema de educação básica, como meio de descoberta para novos caminhos em relação à concepção de formação.

Segundo a ANFOPE, a formação deve acontecer por meio de ações que articulem as escolas de educação básica, as universidades e os profissionais da educação, definindo nessa perspectiva que a mesma seja:

- direito de todos os profissionais da educação e dever das instituições contratantes que deverão criar condições para sua operacionalização;
- associada ao exercício profissional do magistério, devendo possibilitar atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos profissionais que lhe permitam, inclusive, ascender na carreira e ocupar funções mais elevadas;
- capaz de fundamentar o profissional da educação para contribuir com o desenvolvimento do projeto político pedagógico da instituição em que atua; de respeitar a área de conhecimento do trabalho do professor; de resguardar o direito ao aperfeiçoamento permanente do professor, inclusive nos níveis de pós-graduação;
- um processo de interface com o profissional em serviço, no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos e valorizar a produção de saberes construídos no trabalho docente, buscando desenvolver competências para a pesquisa no campo de conhecimento do profissional da educação;
- desenvolvimento, pelas instituições contratantes públicas e particulares, de uma política de permanência do profissional na instituição em que ele atua;
- elemento de avaliação, reformulação e criação de cursos de formação de profissionais da educação;
- direito do profissional da educação e do trabalhador da educação, de intervir na definição das políticas de sua formação, inclusive através de suas organizações sindicais (ANFOPE, 2000. p. 23-24).

Além da articulação (educação básica – universidades - profissionais da educação) mencionada, temos que destacar que tão salutar quanto, é a clareza dos municípios e estados enquanto principais agentes financiadores, sobre a necessidade de recursos humanos e materiais suficientes, espaços físicos adequados, bibliotecas atualizadas, equipamentos de multimídia e informática funcionando e carga horária específica para a formação, sem o que fica inviável a aplicabilidade e o retorno almejado pela formação continuada.

Destaca-se, também, nos artigos a necessidade de maior investigação a respeito da avaliação do impacto dos cursos de formação continuada, tema este ausente da maioria dos trabalhos que abordam esta

temática.

Quanto ao espaço aberto, destacamos o artigo de Pretto (2002), intitulado **Formação de Professores Exige Rede**, o qual aborda que o professor quer sim formação, mas também condições de trabalho, e não bastam políticas públicas na perspectiva de fora e de cima para dentro da escola, preocupadas em oferecer apenas rol de conteúdos e técnicas de trabalho. Neste sentido, as concepções de Pretto, coincidem com a de Milton Santos ao analisar a concepção de tecnologia que está orientando os diversos programas governamentais para a área.

Há um entendimento da coisa técnica que me parece equivocado no trabalho do Ministério da Educação; É a valorização da técnica em si, e não do fenômeno técnico. Isso conduz a dar ênfase ao treinamento, que não é educação. O treinamento consiste em preparar rapidamente a mão-de-obra para tarefas que às vezes deixam de ter razão de ser, enquanto a educação é algo que instrumentaliza o homem para ser mais e melhor cidadão, para entender mais e melhor o mundo, para se tornar um ser humano na sua plenitude.

Nas condições atuais há uma insistência nesse aspecto instrumental da educação, em detrimento do aspecto propriamente formativo e isso se vê na proliferação de cursos noturnos, os cursos por correspondência, os tele cursos, que são formas simplórias que podem enganar as pessoas durante algum tempo, mas não facilitam a incorporação a uma vida plena, que é o objetivo da educação (PRETTO, 2002. p. 124).

A melhoria na qualidade da educação urge, no entanto, a mesma não será alcançada por meio de medidas paliativas propostas em “treinamentos”, “capacitações”, “cursinhos”, os quais tem sido despejados nos professores como ações salvacionistas e que, em grande parte, se caracterizam como “injeção de ânimo” e/ou momentos de “entrega de receitas” estanques que por si só não dão conta de contribuir no processo de ensino-aprendizagem, mas de certa forma, apaziguam algumas angústias dos professores.

Na análise da Revista Educação & Sociedade do CEDES, verificamos que no período de 2001 a 2008, foram publicadas trinta revistas, as quais têm seu sumário composto pelos seguintes itens: dossiês, artigos, revisão & síntese, debate, imagens & palavras, análise das práticas pedagógicas, formação

de profissionais da educação, jornal da educação.

Apresentaremos os dados referentes aos itens dossiê, artigos e formação de profissionais da educação, uma vez que foi neles que apareceram as discussões sobre formação continuada. De um total de trezentos e quarenta e duas publicações, apenas quatro trataram de tal temática, no entanto, abordaram a discussão na mesma linha dos trabalhos anteriores, no sentido relação da teoria com a pesquisa empírica, de modo que vá se inter-relacionando, a fim de "... desenvolver um trabalho que vai se aprofundando e superando problemas com os quais foi se defrontando nesse processo". (SANTOS, 2004. p.1154).

Além disso, os artigos da **Revista Educação e Sociedade** apontaram para uma análise da formação continuada enquanto instrumento difusor de toda e qualquer prática que se queira disseminar, uma vez que os próprios responsáveis pela formação, na maioria das vezes estão "[...] submetidos a uma regulação estatal mais estrita e coercitiva". (LESSARD, 2006. p. 224). Dentre as práticas coercitivas, Estevão, 2001. p 200, destaca as "[...] que sustentam a ilusão de autonomia dos trabalhadores".

No entanto, Lessard (2006. p. 224), indaga que se

... a universidade não conseguir colocar numa tensão fecunda abordagens plurais da melhoria da prática e das escolas, ter uma respostas sofisticada à obrigação de resultados, em desenvolver nos docentes uma relação crítica com a ciência, quem conseguirá?

É preciso que os formadores tenham claro que o foco da proposta da formação continuada hoje, é "[...] a melhoria do rendimento do aluno e do aproveitamento do tempo escolar, visando reduzir evasão, reprovação e distorções de idade-série", sem assumir segundo FREITAS (2007. p. 1224), "[...] a lógica produtivista e mercadológica que se impõe à educação". Nesse sentido, faz-se necessária "a retomada das discussões sobre os fins da educação, trazendo para o centro do debate a questão dos projetos históricos e de sociedade que queremos", uma vez que isto não está posto

pelo novo governo e pelo Ministério, orientado e marcado pelas soluções "de resultado" que impregnam as políticas de avaliação da educação básica atuais, impeditivas de um referencial para

projetar a formação dos profissionais da educação sobre bases mais elevadas, para lidar com a formação atual das novas gerações, e a construção de uma nova vida, uma nova humanidade (FREITAS, 2007. p. 1225).

É diante destes desafios, que a busca por atualização e informação, tem sido uma constante no dia-a-dia dos profissionais da educação no início deste século, tornando-se inerente ao trabalho pedagógico, pois contribui diretamente para responder às necessidades cotidianas impostas pela facilidade e rapidez com que os alunos têm tido acesso às diversas informações. Tal situação favorece o desenvolvimento da formação continuada e vai ao encontro da afirmação da ANFOPE, quando a mesma aborda que

os princípios norteadores de uma política de formação têm sido construídos pelo movimento com a compreensão de que a formação de professores deve ser entendida como um *continuum - formação inicial e continuada* - , fundada na concepção de educação como emancipação e de mulher/homem como seres libertos, solidários e felizes. A elaboração de uma Política de Formação Continuada deverá estar vinculada às concepções de sociedade e de educação que se tenha e deve ir na direção do fortalecimento da pluralidade e da socialização dos conhecimentos universalmente produzidos, contribuindo diretamente para a profissionalização do professor e para o conhecimento da realidade (ANFOPE, 2000. p.23).

Destacamos ainda, a sugestão dos trabalhos de Santos (2004) e Lessard (2006), sobre o fato de a formação continuada partir da formação inicial e estar articulada com a mesma, uma vez que a formação é um todo indissociável, uma constante e está sempre em processo, portanto não dá para pensar na formação como momentos pontuais e estanques.

O próprio Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (Ministério da Educação, 2008, p. 9), afirma que

A formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas se volte (e não que dê as costas) para a educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes. O aprimoramento do nível superior, por sua vez, está associado à capacidade de receber egressos do nível básico mais bem preparados, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e

positiva entre níveis educacionais.

Já Veiga (2002) apresenta a discussão sobre a relação entre formação inicial e formação continuada, através da figura 01:.

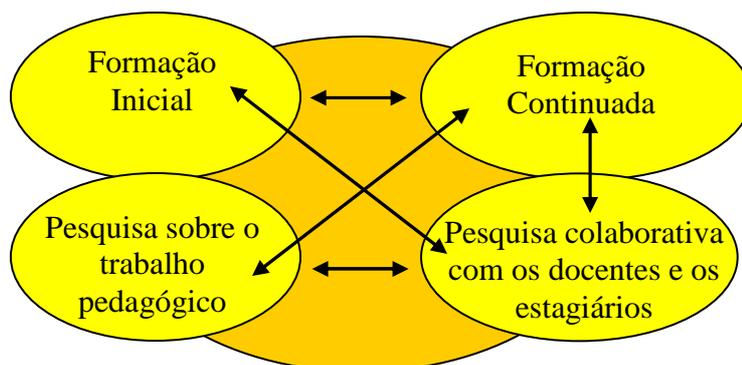


Figura 01: Formação profissional do professor como agente social
Adaptada de Tardif et al., apud VEIGA (2002. p. 86)

Dentre as relações em destaque na figura, Tardif (apud VEIGA 2002, p. 89) enfatiza que os próprios professores responsáveis pela formação inicial deveriam se tornar agentes da formação dos futuros docentes, baseados no conceito de que a formação não se conclui, pois continua por toda a vida profissional. Já quanto à pesquisa colaborativa, destaca que a mesma contribui para um repensar dos fundamentos teórico-metodológicos que embasam o trabalho pedagógico, instigando o professor a buscar soluções das situações cotidianas, o que fica bem próximo da relação formação continuada e trabalho pedagógico, que nada mais é que a articulação da teoria e a prática, ou seja, é a concepção de que é o exercício da profissão docente que constitui verdadeiramente o quadro de referência tanto da formação inicial e continuada como da pesquisa em educação.

Quanto a **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, publicada pelo Inep, neste mesmo período de 2001 a 2008, foram publicadas catorze números, com cento e dezenove estudos e apenas um tratou do tema Formação Continuada; o mesmo foi publicado no ano de 2007; teve como título **Formação Continuada de professores a distância**: o desvelamento de focos de estudo expressos em produções acadêmicas que buscou, por meio de pesquisa documental de periódicos nacionais qualis A, trabalhos publicados nas reuniões

anuais da ANPED e na **Revista Brasileira de Tecnologia Educacional**, no período de 2001 à 2004 e traçou as seguintes considerações:

- definição de uma política de formação e valorização do professor;
- necessidade de maior participação dos professores na elaboração e atualização de projetos e políticas de formação.
- formação priorizando o trabalho coletivo, democrática, baseado na visão interdisciplinar;
- políticas voltadas para o acesso às tecnologias;
- aproximar prática da teoria;
- formação contínua e permanente sem aligeiramentos para certificação (CUNHA & VILARINHO, 2007).

Percebe-se que, embora o estudo busque analisar a formação continuada a distância, as considerações em relação ao tema não diferem das observadas nos trabalhos que tratam da formação continuada de maneira geral, ou seja, partir de políticas públicas que dêem conta da formação condizente com as reais necessidades de seus participantes, pessoas estas que devem estar a par do processo de elaboração e organização de tais formações.

Segundo a ANFOPE (2000), se não conseguirmos reverter o rumo das políticas educacionais para formação que têm sido implantadas atualmente, não conseguiremos desenvolver uma formação com bases teóricas sólidas, fundadas em princípios de qualidade e relevância social. Portanto, a ANFOPE tem uma posição desde 2003 que é a de “uma política de formação continuada massiva, com jornada em uma escola, condições de trabalho e salário que permitam aos professores o envolvimento e comprometimento com a escola pública e a formação da infância e juventude de nosso país” (ANFOPE, 2007, p. 1).

Ou seja, é necessário tratar a formação enquanto ação

“... inserida na crise educacional brasileira que por sua vez

constitui uma das facetas de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais que configuram uma sociedade profundamente desigual e injusta que vem esmagando a grande maioria da população e relegando-a a uma situação de exploração e miséria” (ANFOPE, 1992. p. 7).

Mais do que isso, é necessária articulação da formação básica, das condições de trabalho e do processo de valorização dos profissionais da educação para, além da certificação pela formação, fomentar a melhoria da educação brasileira.

E de quem é a responsabilidade sobre a formação continuada? No V Encontro Nacional da ANFOPE, realizado no ano de 1990, em Belo Horizonte, o documento final aborda o fato de que a formação continuada de professores é parte da formação do mesmo, e, portanto é de

... responsabilidade do indivíduo, do Estado e da sociedade, devendo ser assumida pelos dois sistemas de ensino – estatal e particular – assegurando através de recursos próprios as estruturas necessárias para sua viabilidade e vinculando esta formação aos planos de carreira” (ANFOPE, 1990. p.26).

Com esta afirmação, já desde 1990 observamos a preocupação de não deixar somente ao professor a responsabilidade por sua formação continuada, o que se oficializou a partir da LDB 9.394/96, que em seu título VI, que dispõe dos profissionais da educação, trata no artigo 67, parágrafo V, de *um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho*. Ou seja, prevê que o professor dentro da sua carga horária, tenha possibilidade de se dedicar à sua formação, seja por iniciativa própria, seja por meio do que for ofertado pela instituição.

Enfim, destacamos a citação da ANFOPE, que confirma bem o que observamos nos trabalhos analisados:

A formação de professores é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica, está por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social são cada vez mais remotas, se não conseguirmos reverter o rumo das políticas educacionais implementadas (ANFOPE, 2000. p.8).

É necessário percebermos a importância da formação continuada. No entanto, é preciso ter claro que a mesma deverá ser tratada tanto em sua dimensão teórica quanto prática, partindo da realidade vivencial dos professores a fim de que, mais instrumentalizados, possam reverter seus conhecimentos em aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

5. FORMAÇÃO CONTINUADA: REDE ESTADUAL DO PARANÁ E REDE MUNICIPAL DE MARINGÁ.

Nesta seção, abordaremos a legislação e organização atual sobre formação continuada de professores do Estado do Paraná e da Rede Municipal de Maringá no que se refere à formação continuada.

Dentre os programas do Estado do Paraná, trataremos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE-PR¹), que é uma ação integrada às atividades da formação continuada em Educação, conforme previsto no Plano de Carreira do Magistério Estadual, Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004. Analisaremos ainda o grupo de estudo organizado por disciplinas e/ou áreas, a partir de 2007. Programas estes que vêm sendo amplamente divulgados e discutidos entre os professores da Rede Estadual do Paraná.

Examinaremos, outrossim, os Planos de Carreira dos Professores, no intuito de verificar a compatibilidade dos mesmos em relação aos programas de formação continuada e ainda os documentos que têm regido a organização em torno da Formação Continuada da Rede Estadual do Paraná e Municipal de Maringá.

O Estado possui em sua estrutura uma Coordenação de Formação Continuada (CFC), instituída pela Resolução 1467/04, que constitui, segundo o governo estadual, a linha mestra das políticas educacionais do Estado, sendo responsável por viabilizar a realização de eventos direcionados para a formação continuada dos profissionais da Rede Estadual do Paraná.

A CFC do Estado do Paraná é responsável por viabilizar a realização de eventos para sessenta e cinco mil profissionais (professores, pedagogos, diretores, secretários, merendeiras, inspetores, bibliotecários e auxiliares de serviços gerais) do sistema público educacional, além de eventos organizados para representantes da comunidade escolar (Associação de Pais Mestres e

1 Considerando que o Plano de Desenvolvimento da Educação em nível federal possui a mesma sigla – PDE – que o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE - do Paraná, para distingui-los, ao referir-nos ao Programa do Paraná usaremos a sigla PDE-PR.

Funcionários e Grêmio Estudantil - APMF).

O trabalho da CFC é organizado pela equipe de Análise e Cadastro e a equipe de Monitoramento e Avaliação. A equipe de análise e cadastro é responsável por avaliar técnica e pedagogicamente as propostas de capacitação que, após aprovadas pela Superintendência de Educação e cadastradas no Sistema de Capacitação dos Profissionais da Educação - SICAPE -, permitem a inscrição dos profissionais da educação pelo Núcleo Regional de Educação, via on-line. Os eventos são organizados no formato de seminários, simpósios, oficinas, jornadas, grupos de estudos, encontros, festivais, reuniões técnicas e cursos, com carga horária que varia de 08 a 120 horas, presenciais e/ou semipresenciais.

A equipe de Monitoramento e Avaliação, como o próprio nome diz, é responsável pela avaliação e o monitoramento dos eventos oferecidos pela SEED. A avaliação é feita com o objetivo de verificar de forma quantitativa e qualitativa os pontos altos e as fragilidades de cada evento, enquanto o monitoramento é a observação e o registro regular das atividades dos proponentes.

Os trabalhos da CFC são organizados de maneira que o contexto político e social seja considerado como forma de preparar os profissionais “[...] para os desafios da chamada globalização e/ou reestruturação produtiva do capitalismo [...]” (SEED, 2009b, p. 1-2). Além disso, abordam a formação na perspectiva de reflexão sobre o significado do processo educativo e sua relação com o processo de constituição e desenvolvimento histórico-social do ser humano.

Segundo o Departamento de Educação Básica (DEB), a formação deve estar organizada de maneira que propicie encontros presenciais com professores do Ensino Superior e outros professores da própria rede estadual, uma vez que acreditam que “[...] as discussões teórico-metodológicas, as trocas de experiências das diferentes realidades regionais e a compreensão das diversas linhas de pensamento [...]” permitem um enriquecimento e o aprimoramento da ação educativa. Propõem também estudos via on-line que poderão favorecer o aprofundamento de diversos conteúdos e temas inerentes ao

cotidiano escolar (SEED, 2009c, p. 2).

Os eventos organizados pela CFC são distribuídos e definidos conforme classificação do quadro 03.

Quadro 03: Eventos Organizados pela CFC da SEED do Estado do Paraná

Evento	Definição
Grupos de Estudos	Processo de formação continuada descentralizado, que possibilita um amplo espaço de discussão, reflexão e ação em todos os estabelecimentos de Educação Básica da Rede Estadual.
Simpósios	Referentes a cada uma das disciplinas desenvolvidas na Educação Básica, para ampliar e atualizar os conhecimentos específicos de cada disciplina, bem como dos níveis de ensino e aprimoramento dos fundamentos teóricos dos professores.
Semana Pedagógica nas Escolas	Processo descentralizado de formação continuada para os profissionais da educação.
Formação para Salas de apoio	Formação visando aperfeiçoar o trabalho docente já desenvolvido nas salas de apoio, a partir dos dados levantados sobre a expectativa de melhoria de desempenho dos alunos assistidos nesse espaço.
Escolha do livro didático (PNLD)	Discutir e analisar, com os professores, as coleções avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático, para que a escolha favoreça a implementação das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.
Formação Folhas/OAC	É a produção colaborativa, pelos profissionais da educação, de textos de conteúdos pedagógicos que constituirão material didático para os alunos e apoio ao trabalho docente.
Formação para os agentes de execução	Forma agentes de execução dos laboratórios de ciências.
Formação para os profissionais que atuam na biblioteca	Formação destes profissionais a partir de discussões aprofundadas sobre o aspecto pedagógico desse espaço físico.
Literatura e Ensino – o sabor do saber	Evento que visa estimular a utilização dos acervos bibliográficos literários que compõe as bibliotecas escolares.
Formação para Educação Infantil	Orienta as equipes dos NREs e os gestores municipais de educação sobre as questões relativas à educação Infantil no Sistema Estadual, discutindo os encaminhamentos teórico-metodológicos contidos no documento "Orientações para (re) elaboração e implementação, avaliação de proposta pedagógica na Educação Infantil".
Formação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Discute concepções de ensino, encaminhamentos e avaliação para os Anos Iniciais. Fornece fundamentos teórico-práticos para o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais.
DEB Itinerante	Projeto descentralizado, com eventos sediados nos 32 Núcleos Regionais de Educação, o qual possibilita contato direto da SEED/DEB com todos os professores do NRE, por meio de oficinas disciplinares e com equipes pedagógicas.

Fonte: SEED, 2009c, p. 2-4.

Todos estes eventos apresentam-se de maneira bem clara descritos tanto no que se refere ao conteúdo de cada um, quanto aos seus objetivos, à

metodologia e quem pode participar e a agenda do mesmo, ou seja, basta ter o mínimo de conhecimento de utilização da internet e do computador para que, por meio do acesso à página dia a dia da educação do Paraná, todos os interessados possam conhecer e participar dos eventos disponíveis.

Vale destacar que, de acordo com a agenda de eventos disponíveis na página da CFC, no período de janeiro de 2004 a maio de 2009, foram realizados onze mil e quarenta e cinco eventos, com carga horária e número de participantes que variaram de três a duzentas e doze horas, e de um até noventa e seis mil, oitocentos e sessenta participantes no evento que teve como tema “O currículo frente aos desafios educacionais contemporâneos”, voltado a todos os profissionais da rede estadual (professores, diretores, auxiliares de diretores, técnicos pedagógicos, técnicos administrativos e auxiliares de serviços gerais), com uma carga horária de vinte e quatro horas, realizado de maneira descentralizada, ou seja, nas unidades escolares, no período de vinte e oito a trinta de julho de 2008. (SEED, 2009d).

Percebe-se que, ao longo deste período, foi realizado um número significativo de eventos, os quais em sua maioria ocorreram nas próprias unidades escolares, onde os diretores, auxiliares de diretores e técnicos pedagógicos, atuam como agentes multiplicadores e/ou mediadores de debates e estudos.

Além de tais eventos, o Estado do Paraná desenvolve o PDE-PR que, enquanto ação da CFC, tem sido bastante divulgado e comentado no Estado do Paraná, não somente no âmbito da rede estadual, mas em todo âmbito educacional tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior.

De acordo com a SEED (2008), o PDE-PR propõe uma “[...] nova política de Formação Continuada [...]” a qual busca articular a valorização dos professores da Rede Estadual do Paraná com os princípios político-pedagógicos da SEED, ou seja, o PDE-PR tem como objetivos:

- *reconhecimento dos Professores como produtores de saberes sobre o ensino aprendizagem;*
- *organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento dos problemas ainda*

presentes na Educação Básica paranaense;

- *superação do modelo de formação continuada de professores concebido de forma homogênea, fragmentada e descontínua;*
- *organização de um programa de formação continuada integrado com as Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná;*
- *criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber;*
- *consolidação de espaços para discussões teórico-práticas, utilizando-se de suportes tecnológicos que permitam a interação entre os Professores participantes do Programa PDE e os demais Professores da rede (SEED, 2008, p. 4).*

O PDE-PR foi pensado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério instituído pela Lei Complementar 103/2004, publicada em 15 de março de 2004, onde, por meio de reuniões entre a SEED e os representantes do Sindicato dos professores, o mesmo foi organizado a fim de possibilitar progressões na carreira e melhoria na qualidade da educação das escolas públicas do Estado do Paraná.

O programa oferece ao professor a oportunidade de retornar às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial, proporcionando o aprofundamento do conhecimento teórico-prático, bem como, a reflexão fundamentada sobre a prática na busca pela melhoria e mudanças das ações do cotidiano escolar.

É uma política pública que estabelece o diálogo entre os professores da Educação Superior e os da Educação Básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense (SEED, 2009a. p. 1).

O PDE-PR subsidia-se pela seguinte concepção de conhecimento:

... norteia-se pelo princípio ontológico do trabalho e, portanto, tem como preocupação básica a análise da realidade dessa categoria na sociedade capitalista e nas escolas. Essa concepção de conhecimento respalda-se em alguns elementos considerados fundamentais no processo de formação continuada de professores (...) o conhecimento produzido historicamente pelos homens, é elemento capaz de informar, expor ou explicitar as ações humanas como resultado/produto das relações sociais de produção. Dessa forma, (...) a história dos homens é uma história

de sua existência; é a história do conhecimento e de como os homens se apropriaram socialmente dos recursos da natureza, para a sua sobrevivência, sempre pelo trabalho. Isso faz dessa categoria mediação ontológica e histórica na produção do conhecimento (LUKÁCS apud SEED, 2008. p. 4).

De acordo com a concepção acima, percebe-se que o PDE-PR considera e reconhece o saber do professor construído ao longo de sua formação inicial e, principalmente, ao longo de suas experiências cotidianas, para, a partir delas, proporcionar a reflexão pautada nas teorias educacionais a fim de contribuir para uma prática escolar mais fundamentada e, conseqüentemente, mais aprofundada.

Para tal, as atividades são em sua maioria presenciais, realizadas nas Instituições de Ensino Superior parceiras do programa (UEL, UEM, UNICENTRO, UNIOESTE, UEPG, UFPR e UTFPR), mas também são realizadas atividades a distância, possibilitadas por meio do suporte tecnológico, ou seja, a SEED dividiu para fins didáticos as atividades do PDE-PR em três grandes eixos temáticos - atividades de integração teórico-práticas, atividades de aprofundamento teórico e atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico - que são realizadas no decorrer do Programa que ocorre durante dois anos distribuídos em quatro períodos, onde os professores no primeiro ano tem o afastamento remunerado em 100% de sua carga horária efetiva, e no segundo ano, tem o afastamento remunerado em 25% de sua carga horária efetiva; tal afastamento é regulamentado pela Resolução nº 4341/2007.

As atividades de integração teórico-práticas são realizadas em parceria com as IES, onde o professor orientador da instituição auxilia o professor PDE-PR, que elabora um Plano de Trabalho, composto por um Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, uma Produção Didático-Pedagógica e um Artigo Científico. Para melhor compreensão destas atividades, destacamos abaixo a orientação passada aos professores PDE-PR:

O Eixo 1 compreende basicamente as seguintes atividades:

- Plano de Trabalho do Professor PDE: elaborado pelo professor PDE no 1º período do Programa, sob orientação do Professor Orientador da IES, compreendendo:

- a) Projeto de intervenção pedagógica na escola: atividade que será realizada no 1º período do Programa.
- b) Produção didático-pedagógica: caracteriza-se como material didático e constitui uma das atividades a ser elaborada no 2º Período do Programa, sob a orientação do Professor Orientador da IES.
- c) Implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola: ocorrerá no 3º período, pela atuação do Professor PDE, na escola.
 - Trabalho Final (Artigo Científico): atividade que será realizada no 4º período e que consiste na etapa conclusiva da atividade de aprofundamento teórico-prático, em articulação com as atividades anteriores do eixo 1.

Dentro desse eixo, o professor PDE-PR também é responsável, durante o terceiro e quarto período, pela organização de grupos de estudos em sua escola de lotação, com o objetivo de levar para seus pares à discussão e à reflexão a que teve acesso no primeiro e segundo períodos, além disso, os professores participantes dos grupos de estudos recebem certificação da SEED de trinta horas.

No que se refere ao eixo dois, que trata das atividades de aprofundamento teórico, o professor PDE participa de várias atividades oferecidas pelas IES e pela SEED com o objetivo de “[...] ampliar, aprofundar e atualizar os seus conhecimentos, cujo conteúdo abrangerá temas relativos aos Fundamentos da Educação, à Metodologia Científica e aos conteúdos curriculares específicos de sua área de ingresso no PDE [...]”. Essas atividades são compostas por cursos, seminários, encontros de área, simpósios, jornadas pedagógicas, teleconferências, grupos de estudos e o Programa Superação, conforme explicitado a seguir:

1. Cursos nas IES: *Com carga horária de 256 horas distribuídas em 128 horas no 1º período e 128 horas no 2º período. Tais cursos versarão sobre os Fundamentos da Educação, Metodologia da Pesquisa e questões específicas das disciplinas das áreas de ingresso do professor PDE relacionadas ao currículo da Educação Básica.*

2. Seminário de integração: *Objetiva apresentar o Programa PDE, explicitar a concepção e as Políticas da SEED para a Educação Básica, além de ser o espaço de intercâmbio entre os professores PDE.*

3. Encontros de área: Tem a finalidade de promover a discussão de temas educacionais nucleares relativos à educação e o ensino, através da sua apresentação e aprofundamento com palestrantes de referência nas áreas, bem como possibilitar a integração entre os professores PDE de cada uma das áreas atendidas pelo PDE.

4. Simpósios Disciplinares e Jornadas Pedagógicas: atividades ofertadas pela SEED para os professores da Rede das áreas e disciplinas da Educação Básica, das quais participarão os professores PDE.

5. Grupos de Estudo: os professores PDE participarão de duas (02) propostas de grupo de estudos durante os quatro (04) períodos do Programa, respectivamente:

a) No 1º e 2º períodos os professores PDE participarão de um dos cronogramas dos Grupo de Estudo da SEED, realizados aos sábados. A inserção dos professores PDE nos grupos de estudo, buscará articular reflexões teóricas, nos temas definidos pela SEED, conforme Instrução específica.

6. Programa SUPERAÇÃO: é uma ação integrada entre os diversos Departamentos, Coordenações e NREs da SEED. Essa atividade tem o objetivo de contribuir com ações que buscam melhorar a qualidade do ensino nas escolas. Nesta perspectiva, o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE integrará o referido Projeto com a participação dos professores PDE titulados, aos quais será atribuída a carga horária de 32 horas (SEED, 2008. p. 10-11).

Já no eixo três, é por meio das atividades de instrumentalização tecnológica que o professor PDE-PR atua junto aos demais professores da Rede Estadual de Ensino nos Grupos de Trabalho em Rede (GTR). Neste eixo é também onde ocorre o registro e o acompanhamento de todas as ações desenvolvidas pelos Professores PDE-PR, por meio do Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede (SACIR), onde o professor da IES, o orientador IES, o professor PDE-PR, o representante do NRE e a equipe PDE-PR/SEED podem atender as necessidades específicas do programa; podem socializar a produção didático-pedagógica e também, como já mencionado acima, acompanhar todas as atividades desenvolvidas da seguinte maneira:

Coordenador da IES

O Coordenador da IES utiliza o sistema para registrar as atividades dos professores PDE desenvolvidas durante o Programa, devendo ao término das atividades incluir o respectivo Parecer do orientador.

O professor Orientador IES

O orientador IES realiza o cadastramento das atividades individuais realizadas pelo professor PDE, além de poder

consultar as demais atividades inseridas no Sistema pela Coordenação da IES ao qual está vinculado.

Professor PDE

*O Professor PDE utilizará o sistema para inserir informações referentes ao seu Plano de Trabalho, consultar a Agenda da semana ou inscrever-se nas **Atividades Coletivas** e **Atividades Individuais** que serão inseridas pelo professor Orientador IES.*

Representante do NRE

O Representante do NRE pode consultar as atividades desenvolvidas pelo: Professor PDE; Professor Orientador; Orientador/Professor PDE; relatórios de Atividades e relatório Professor PDE (SEED, 2008. p. 12).

No que se refere aos GTR, o mesmo é desenvolvido nos segundos e terceiros períodos do PDE-PR, onde o professor passa a ser professor PDE-PR/Tutor, com uma carga horária de sessenta e quatro horas, interage com os demais professores da Rede Estadual de Ensino com o objetivo de:

- *possibilitar novas alternativas de formação continuada aos professores da Rede Estadual;*
- *viabilizar um espaço de estudo e pesquisa que articule as especificidades da realidade escolar;*
- *estabelecer relações teórico-práticas nas diversas áreas do conhecimento, visando o enriquecimento didático-pedagógico, por meio de leituras, reflexões, troca de idéias e experiências e*
- *socializar o Plano de Trabalho do professor PDE, com os demais professores da Rede (SEED, 2008. p. 12-13).*

No GTR, pode-se afirmar que cada professor PDE-PR atua como tutor do grupo no qual, onde após participar de um curso sobre Tutoria em EAD e instrumentação em Moodle e SACIR (programas utilizados para o desenvolvimento dos GTR), realiza atividades à distância, por meio das mídias interativas disponíveis. Cada GTR pode ter no máximo trinta e seis professores da Rede Estadual de Ensino e tem duração de um ano. (SEED, 2008).

Todos os eixos acima referidos, a SEED denomina como Plano Integrado de Formação Continuada PDE-PR, demonstrado resumidamente por meio da figura 02.

Observa-se que o programa é bastante abrangente e tenta, por meio de seu plano integrado, proporcionar ao professor uma formação continuada

contextualizada, que articula teoria e prática, e ao mesmo tempo, proporciona o elo entre educação básica e ensino superior, demonstrando a valorização para com os professores integrantes da Rede Estadual de Maringá.



Figura 02: Plano Integrado de Formação Continuada PDE-PR
SEED, 2008. p. 14

No entanto, como destacado pelo próprio PDE-PR, o mesmo visa, além da melhoria da qualidade de ensino, a progressão na carreira do professor. O Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná prevê seis níveis (Especial I, Especial II, Especial III, Nível I, Nível II e Nível III), composto por onze classes cada um, sendo que para o professor pleitear a vaga no PDE-PR, o mesmo deverá estar no quinto nível (Nível II), na Classe onze; para isto, os mesmos terão em média de vinte a vinte e três anos na carreira, ou seja, estarão próximos da aposentadoria, que no caso dos professores acontece após vinte e cinco anos de magistério.

O que tem acontecido é que, ao término do PDE-PR, diante do compromisso de cumprir mais dois anos, os professores tem prorrogado sua aposentadoria; no entanto, fica nosso questionamento, até que ponto esse professor vai contribuir efetivamente para a qualidade de ensino, uma vez que só

pode participar do programa próximo de sua aposentadoria e o retorno que dará às escolas será apenas de três anos, se contarmos o segundo ano que está no PDE-PR e já se encontra em atividade na escola?

Parece-nos que a proposta em si do PDE-PR é bastante complexa e interessante, no entanto, estando atrelada ao plano de carreira, será que não atenderá somente ao objetivo de valorização do professor, pois o mesmo está tendo a oportunidade de participar do mesmo já no final de sua carreira docente? Essa resposta, só teremos ao longo dos próximos anos, pois este programa se iniciou no ano de 2007, portanto este ano é a terceira turma que está ingressando e os participantes do programa ainda encontram-se nas escolas, contribuindo no processo de aprendizagem de seus alunos, mas ficarão quanto tempo mais, uma vez que encontram-se às vésperas de sua aposentadoria?

Em relação ainda à formação continuada da Rede Estadual do Paraná, temos que mencionar o site www.diaadiaeducacao.gov.br, que por si só é uma ferramenta de formação continuada, uma vez que além de notícias sobre o que acontece diariamente no estado, disponibiliza diversos textos, matérias e sugestões de atividades que podem ser acessadas pelos professores para serem utilizadas, seja para aprofundamento teórico, seja com atividades aplicáveis ao cotidiano escolar.

Vale ainda destacar que o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná (Lei Complementar nº 103/2004), como já mencionamos acima, prevê a progressão do professor em níveis e classes, sendo que a progressão nas classes, que são onze em cada nível, é feita através de avaliação de desempenho e participação em atividades de formação profissional. A progressão ocorre a cada dois anos, onde a avaliação de desempenho deve, no mínimo, somar quinze pontos e a participação em formação deve somar trinta pontos. O avanço em cada nível é permitido a cada quinze pontos, podendo o professor avançar no máximo três níveis a cada dois anos, ou seja, há um incentivo à participação do professor em cursos e eventos que contribuam para sua formação, uma vez que estes permitirão o avanço em até dois níveis a cada progressão.

Essa é uma prerrogativa que vem estimulando os professores da Rede Estadual na busca pela formação, seja para atualização, para aquisição de conhecimentos novos, para auxílio no cotidiano ou mesmo para o avanço em sua carreira de docência, fator este que consideramos fundamental à valorização dos professores.

Após considerações sobre a formação continuada da Rede Estadual do Paraná, analisaremos alguns aspectos da formação continuada da Secretaria Municipal da Educação de Maringá, responsável pela Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esta Secretaria passa, no momento, por dois processos de transição que vale a pena destacar antes de falarmos especificamente da formação continuada.

O primeiro deles é o processo de municipalização do ensino que se iniciou em 1996, mas somente a partir do ano de 2007 houve a mudança que vem transformando toda estrutura de funcionamento da Rede Municipal de Maringá. Para compreendermos melhor vale destacar alguns acontecimentos e a prerrogativa das leis abaixo.

A constituição Federal de 1988 definiu e distribuiu responsabilidades de cada ente administrativo – União, Estados e Municípios – em relação aos níveis de ensino:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e os Municípios.

§2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

A Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – reafirmou esta forma de distribuição:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

[...]

VI – assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

Art. 11. Os municípios incumbir-se-ão de:

[...]

V – oferecer a educação infantil em creches, pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

A partir desses dispositivos legais e orientadores, os Estados e os Municípios começaram a distribuir responsabilidades, principalmente em relação ao ensino fundamental, cuja competência é comum. Alguns Estados organizaram seus sistemas oferecendo o ensino fundamental completo em concomitância com os Municípios que ofereciam também as oito séries do ensino fundamental.

No Estado do Paraná, seguindo uma tradição antiga de que os Municípios já atuavam até a 4ª série do ensino fundamental (antigo curso primário), houve uma decisão tácita, não expressa em lei ou outra norma de cumprimento obrigatório, de que o Estado ficaria responsável pelas séries finais do ensino fundamental e os Municípios pelas séries iniciais. A partir daí houve uma política educacional de separação de competência, sendo que a grande maioria dos Municípios aceitou a transferência dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental para sua rede escolar (operação denominada de “municipalização”), mesmo porque havia interesse em receber os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF - em relação a esses alunos.

Esta divisão de responsabilidades entre Estado e Municípios é muito interessante e benéfica em termos administrativos, podendo cada um planejar melhor sua área de atuação única no ensino fundamental. Todavia, é importante deixar bem claro que esta divisão de responsabilidades do ensino fundamental não é decorrente de lei ou outra norma obrigatória, refletindo-se tão somente como uma política de organização do ensino fundamental no Estado do Paraná.

O processo de municipalização em Maringá teve início em 1996 quando a Prefeitura Municipal assumiu apenas 1 (um) estabelecimento de ensino

a “Escola Estadual José de Anchieta”, com 87 (oitenta e sete) alunos.

Em 2007, dando continuidade ao processo foram municipalizadas, mais sete escolas com a oferta exclusiva de 1ª a 4ª série, totalizando 2.250 (dois mil duzentos e cinqüenta) alunos das Escolas Estaduais: Ariovaldo Moreno, Ayrton Playsant, Campos Sales, Gabriela Mistral, Dr. Osvaldo Cruz, Odete Ribaroli e Zuleide Portes. Neste mesmo ano, diante da cessação de matrículas para as séries iniciais que já vinha ocorrendo na Rede Estadual e ainda, da previsão de implantação do Ensino Fundamental de Nove anos, onde as crianças de seis anos passariam a frequentar as escolas de Ensino Fundamental, iniciou-se o processo de cessação das séries finais (5ª a 8ª série), uma vez que o município não teria estrutura física suficiente para acomodar todos os alunos, esse processo se deu no ano de 2007, com a não matrícula para alunos de quinta série.

Em 2008, começou então o segundo momento de transição da Rede Municipal de Maringá, onde teve início o 1º ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, funcionando concomitantemente com o Ensino Fundamental de oito anos. Houve também neste ano a não matrícula para turmas de quinta e sexta série.

Neste ano de 2009, a Secretaria Municipal de Maringá, encontra-se atendendo os primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental de nove anos, as turmas de segunda a quarta série do Ensino Fundamental de oito anos, as últimas turmas de oitava série e em apenas cinco escolas municipais rurais ainda funcionam turmas de quinta a oitava série, sobre as quais ainda existe uma discussão sobre como ficará seu funcionamento para o ano de 2010.

Para atendimento da rede municipal, a Secretaria da Educação de Maringá é composta por uma equipe administrativa e uma equipe pedagógica. Da equipe administrativa fazem parte auxiliares, agentes, assistentes e assessores administrativos, auxiliares de serviços gerais, merendeiras, motoristas, guardas municipais, telefonista, coordenadores, gerentes e um diretor administrativo. Fazem parte da equipe pedagógica: auxiliares e atendentes de creches, professores de pré a quarta série, professores de quinta a oitava série, orientadoras, supervisoras, coordenadores, gerentes e diretora pedagógica.

Enfim, atualmente a Secretaria da Educação do Município de Maringá, conta com três mil cento e doze funcionários responsáveis por cinquenta e cinco centros de educação infantil e quarenta e duas escolas de ensino fundamental, atendendo aproximadamente dezessete mil crianças, adolescentes, adultos e idosos (EJA) em toda Cidade de Maringá e em seus distritos.

No que se refere à Formação Continuada, a equipe administrativa fica responsável pela formação dos funcionários pertencentes ao seu setor, enquanto a equipe pedagógica, que é dividida em Educação Infantil e Ensino Fundamental, é responsável pela formação dos demais funcionários (auxiliares e atendentes de creche, professores de pré a quarta série, professores de quinta a oitava série, orientadores e supervisores).

Na Educação Infantil, que possui uma equipe composta por uma gerente e quatro coordenadores, as mesmas são responsáveis pela formação das auxiliares de creche (415), atendentes de creche (353), professores do Pré I e II (160), orientador (30) e supervisor (55) e diretores (55). Enquanto no Ensino Fundamental que é composto por uma gerente, sete coordenadores pedagógicos de área (Artes, Ciências, Educação Física, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História), três coordenadores pedagógicos de apoio (Informática, Educação Especial e Orientação) três coordenadores pedagógicos de Núcleo (Supervisão e Séries iniciais), os quais se responsabilizam pela formação dos professores de quinta a oitava série (203), de primeira a quarta série (990), orientadores (28), supervisores (42) e diretores (42).

A formação continuada da Rede Municipal de Maringá acontece por meio das seguintes atividades: Jornada de Aprendizagem e Cidadania, Reuniões Pedagógicas, Oficinas, Cursos, Reuniões Específicas de Estudos e Revista Maringá Ensina.

A Jornada de Aprendizagem e Cidadania, geralmente acontece no início de cada semestre, onde todos os profissionais da educação são divididos em grupos de aproximadamente setecentas pessoas e participam de palestras com temas gerais da educação (Avaliação, Planejamento, Professor Reflexivo, IDEB, Pedagogia Histórico-Crítica, dentre outros temas). Geralmente são

palestras com carga horária mínima de duas horas e máxima de oito horas, com profissionais da área da educação reconhecidos nacionalmente.

Percebemos que estas palestras tem-se tornado momentos de “injeção de ânimo”, até porque as que mais têm agradado os participantes são as que o palestrante, realmente, traz falas que favoreçam a auto-estima e motivam os que estão assistindo.

Sabemos que, diante de platéias que variam de quinhentas a setecentas pessoas que atuam em unidades escolares e turmas com realidades bem distintas, fica difícil pensar em uma abordagem que dê conta de fornecer subsídios teóricos e práticos adequados às necessidades de cada um, portanto, o que temos assistido, nestes contextos, são falas de cunho geral em relação a determinados temas comuns na área da educação (avaliação, linha teórica, aprendizagem...) e que ao mesmo tempo não dão conta de abordar as especificidades do ensino-aprendizagem de cada professor que ali se faz presente.

No fundo, essas questões dirigem nossa atenção para o problema da didática: até que ponto a atividade de ensinar com êxito é ensinável a partir de um saber teoricamente formulado? É claro que há, hoje, um saber acumulado sobre a situação de ensino-aprendizagem que pode até permitir a indicação de condições propícias à obtenção de um ensino com êxito. Mas isso não é suficiente, porque ensinar com êxito é diferente de ter posse de um saber proposicional, é um saber fazer, é uma habilidade. Do mesmo modo que escrever bem, argumentar bem, não se reduzem ao domínio de noções de gramática ou de lógica (AZANHA, 1998).

Destarte, temos observado que as Jornadas Pedagógicas que vem ocorrendo no município de Maringá são realizadas por palestrantes que, em sua maioria, são professores doutores e pós-doutores com o seu conhecimento empírico pautado em estudos que não acontecem em *lócus*, ou seja, que vem acontecendo geralmente no interior de instituições de ensino superior, às vezes até fora do Brasil com realidades bastante distintas da Rede Municipal de Ensino.

As Reuniões Pedagógicas, que são quatro no decorrer do ano letivo, ocorrem nas próprias unidades escolares, com uma carga horária total de dezesseis horas. Os temas estudados nestas reuniões são definidos pela equipe

da Secretaria da Educação, que prepara o material e este é organizado pelas supervisoras e orientadoras de cada unidade escolar para ser estudado, debatido e/ou encaminhado de acordo com a realidade de cada escola e centro de educação infantil.

Nestas reuniões, participam todos os funcionários da escola e, geralmente, além de textos que são enviados para estudos, são discutidos temas e assuntos pertinentes a realidade de cada unidade escolar.

Já as oficinas, cursos e reuniões específicas de Estudo ocorrem de acordo com o planejamento dos coordenadores responsáveis. Estas formações são distribuídas por série e/ou turma (berçário, maternal I, maternal II, pré I, pré II, 1º ano, 2º ano, 2ª série, 3ª série e 4ª série), por disciplinas (Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa e Matemática) e também por função (supervisora, orientadora e diretora). A carga horária varia de vinte a oitenta horas durante o ano, dependendo do cronograma previsto por cada coordenador responsável.

As oficinas, cursos e reuniões de estudos, em sua maioria, são ministradas pelos próprios coordenadores pedagógicos, mas nestes momentos também são trazidos profissionais das Instituições de Ensino Superior, do Núcleo Regional de Maringá e/ou demais profissionais de Maringá e região que possam abordar temas e conteúdos que vão ao encontro do trabalho desenvolvido nas unidades escolares.

Como ação também de Formação Continuada, a Rede Municipal de Maringá tem a Revista Maringá Ensina, que começou a ser publicada pela Prefeitura no Município de Maringá, no ano de 2006, com o intuito de divulgar os trabalhos desenvolvidos na rede municipal, bem como, contribuir no processo de formação continuada dos educadores da rede. A revista tem publicação quadrimestral e é composta por *mural* onde divulga os acontecimentos da rede; *entrevista* geralmente realizada com professores que tem seus trabalhos sendo debatidos nacionalmente; *artigos* enviados por profissionais da rede municipal e de outras instituições; *o que rola na rede* que geralmente apresenta relatos de experiências desenvolvidos nas unidades escolares e textos variados que abordam temáticas da atualidade.

Além dessas ações em torno da formação continuada, uma novidade, neste ano de 2009, foi a introdução do Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, que é um programa realizado pelo MEC, em parceria com as universidades e com adesão dos municípios, que prevê formação continuada de professores com intuito de melhorar a qualidade da aprendizagem relacionada à leitura, escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. Para participar, o professor deverá estar atuando em escola pública nas séries iniciais e disponibilidade para o curso que tem duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais. (BRASIL, 2009a).

Quanto às funções de cada um, o MEC é coordenador nacional do programa e por meio da SEB e da SEED, elabora as “[...] diretrizes e os critérios para organização dos cursos e a proposta de implementação. Além disso, garante os recursos financeiros para a elaboração e a reprodução dos materiais, e a formação dos orientadores/tutores” (BRASIL, 2009b. p. 1).

As universidades, enquanto integrantes da Rede Nacional de Formação Continuada nas áreas de alfabetização, linguagem e matemática, desenvolvem e produzem os materiais para os cursos, formam e orientam os professores orientadores/tutores, os coordenadores dos seminários e certificam os professores cursistas. Às Secretarias da Educação cabe o papel de coordenar, acompanhar e executar as atividades previstas no programa. (BRASIL, 2009b. p. 1).

A estrutura do Pró-Letramento é formada pelo professor cursista, pelo professor orientador de estudos/tutor que é um professor ou coordenador da Secretaria da Educação com formação em nível superior. No caso de Maringá quem atua é a Coordenadora Pedagógica de Matemática, que possui Licenciatura em Matemática e uma Professora com Licenciatura em Letras, cada uma com quatro turmas de vinte professores cursistas. Além disso, existe um coordenador geral, que é um profissional da Secretaria da Educação que acompanha e informa sobre o andamento do programa, participa de reuniões e encontros previstos pelo MEC e garante as condições materiais e físicas necessárias para a realização do mesmo, e ainda existe o Formador de Professor Orientador de Estudos/Tutor, que é vinculado às universidades parceiras, seja como professor, seja como aluno

mestrando ou doutorando, ficando cada um responsável por atuar junto a turmas de vinte e cinco tutores pertencentes a um pólo ou região do Estado (BRASIL, 2009c).

Atualmente, encontram-se como participantes do Programa Pró-Letramento na cidade de Maringá duzentos professores das séries iniciais, sendo que oitenta deles estão fazendo em horário de trabalho no dia de sua hora-atividade e cento e vinte professores estão fazendo no período da noite. No primeiro semestre cem professores irão participar com uma carga horária total de cento e vinte horas na área de Alfabetização e Linguagem e os outros cem na área de Matemática, no segundo semestre, haverá a inversão dos grupos em relação às áreas.

Quanto à questão de formação vinculada ao Plano de Carreira, como ocorre na Rede Estadual, na Rede Municipal de Maringá, não é prevista no Plano de Carreira, qualquer progressão vinculada à participação em cursos e/ou eventos, e mesmo para professores que possuem pós-graduação em nível de especialização e mestrado, não existe nenhum diferencial ou incentivo na carreira dos mesmos. Portanto, a valorização dos professores que deve passar pelo incentivo à formação e, conseqüentemente, ao avanço na carreira, não é uma realidade no Município de Maringá.

Destarte, observamos que existe uma estrutura de formação continuada tanto no âmbito da Rede Estadual do Paraná, quanto da Rede Municipal de Maringá e que ações em torno da melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem tem se concentrado na formação dos professores.

Mesmo sem duvidar que o professor, cliente habitual desses cursos de aperfeiçoamento, seja efetivamente aperfeiçoado, não há garantia nenhuma de que esse progresso pessoal seja variável relevante para a melhoria do ensino na situação concreta de uma dada escola. Na verdade, a escola é uma unidade de uma outra ordem, é uma instituição. A questão da qualidade do ensino é, pois, uma questão institucional, o aperfeiçoamento isolado de docentes não garante que essa eventual melhoria do professor encontre na prática as condições propícias para uma melhoria do ensino (AZANHA, 1998. p. 57-58).

Programas eficientes de formação para os professores são necessários, tanto no âmbito da formação inicial, quanto da formação continuada, mas, mais do que isso são necessárias políticas públicas para a escola, uma vez que ela não é composta somente por um grupo de professores e/ou um conjunto de pessoas com diferentes funções, a escola é sim uma instituição social responsável pela formação de pessoas que devem estar preparadas enquanto sujeitos atuantes na sociedade vigente. A ênfase na necessidade de políticas públicas abrangentes e mais eficazes na área da educação se dá não somente pelo que vem sendo detectado nos resultados das avaliações que demonstram a qualidade da educação em “níveis ruins”, mas porque sabemos que

Os sistemas educacionais, lugar em que se realiza a profissão docente, passaram por três grandes mudanças que são impossíveis ignorar. “Massificaram-se” por causa do crescimento da matrícula a números extraordinários, mas utilizando as mesmas práticas de gestão pedagógica e acadêmica; converteram-se em sistemas claramente heterogêneos, dada a heterogeneidade cultural, étnica, socioeconômica de alunos e professores; empobreceram-se porque, paradoxalmente, o crescimento dos sistemas fez-se acompanhar de uma diminuição de orçamento destinado à educação (BRASLAVSKY, 1998. p 74-75).

A questão da redução financeira, principalmente nas Instituições de Ensino Superior, tem sido resolvida com a desvalorização dos salários dos professores, com a redução do investimento em pesquisas, na estrutura física e material das instituições, o que com certeza tem influenciado na formação inicial dos futuros professores e, conseqüentemente, na formação dos alunos, pelos quais estes professores têm sido responsabilizados para dar conta, mesmo não tendo “ferramentas” suficientes para contribuir no processo de aquisição de conhecimento.

Diante desta situação que é real, a maioria dos professores tem reconhecido que sua efetiva formação tem ocorrido em *lócus* quando por meio das experiências cotidianas, da “troca de figurinhas” com os colegas de trabalho, das situações de resolução de problemas e dos estudos específicos para a elaboração do seu planejamento diário o mesmo obriga-se a buscar metodologias

eficazes para o processo de ensino-aprendizagem ir se efetivando diariamente nas escolas. Nesse contexto, a formação continuada pode, deve e tem fornecido subsídios teóricos e práticos para o professor estruturar didaticamente suas ações docentes.

Para isto não são necessários novos programas, novos conteúdos ou novos métodos para articular o conhecimento, mas sim o conhecimento sistemático dos saberes científico-culturais indispensáveis para a aprendizagem dos alunos. Sabemos que o conhecimento científico enfrentou e vem enfrentando “[...] várias revoluções, que não se referem tão somente à vigência das suas propostas e à eficiência dos seus métodos, mas também aos próprios fundamentos do seu fazer”. (RUZ, 1998. p. 97). Mas sabemos também que nós, professores do século XXI, temos o privilégio de poder ter acesso a todas essas mudanças que ocorrem em torno do conhecimento científico, simplesmente consultando os diversos registros que existem e são de fácil acesso para podermos aprender e compreendê-los a fim de levá-los ao conhecimento de nosso alunos.

Enfim, precisamos atuar numa perspectiva que proporcione aos alunos conhecer, experienciar e aprender uma variedade de conhecimentos que dêem significado ao que se passa no cotidiano escolar tanto do ponto de vista da prática quanto do ponto de vista teórico. Não podemos estar fadados a ficar na escola atuando como René Thom apud D’Ambrosio (1998, p. 246) abordou em um poema:

Havia um homem
que aprendeu a matar dragões
e deu tudo que possuía
para se aperfeiçoar na arte.

Depois de três anos
ele se achava perfeitamente preparado mas,
que frustração, não encontrou oportunidade
de praticar sua habilidade.

Dschuang Dsi

Como resultado ele resolve
Ensinar como matar dragões.

René Thom

O processo de ensino e aprendizagem é um conjunto de relações que vai favorecer, ou não, a aprendizagem do aluno e o professor não é o único responsável por isso. Nesse contexto, a formação continuada no mundo atual, enquanto necessidade de todos profissionais, não pode ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial, nem vista como única solução para a melhoria da qualidade de ensino.

O professor deve ser um profissional cujas ações criem condições para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais, enfim condutas desejáveis tanto no que diz respeito ao indivíduo quanto aos grupos humanos. No entanto, convém lembrar, que, além disso, ele deve apropriar-se do conhecimento nos diferentes âmbitos do saber, utilizar-se da experiência e da reflexão como ferramentas de compreensão e análise do próprio fazer pedagógico. Isso o levará a extrapolar e alargar os limites de sua formação inicial, a fim de que possa enxergar o mundo sob outra perspectiva, para ter consciência do trabalho que desenvolve junto à sociedade (RIBAS; CARVALHO e ALONSO, 1999. p. 53).

Destarte, a formação continuada deve estar o mais próximo possível da realidade escolar, contribuindo como um dos agentes fundamentais para que os professores consigam compreender a si, ao outro, à sociedade vigente, enfim, compreender o homem como sujeito histórico que constrói e reconstrói conhecimento ao longo de toda sua vida. No entanto, deve ser considerada como um dos elos de uma corrente em prol da educação com qualidade que tem sido a grande meta, desde que vencemos a universalização da educação. Corrente esta, composta principalmente por políticas públicas efetivas para a educação brasileira.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário que as formações continuadas sejam organizadas tendo em vista dois momentos: um deles voltado para o projeto político-pedagógico da escola, onde todos possam ter a visão global do funcionamento e o outro momento voltado para as especificidades de cada área e/ou trabalho desenvolvido na escola. Essa é uma maneira de pararmos de ficar divagando em formações que não levam a lugar nenhum, que abordam a discussão de maneira tão ampla e não se adequa à realidade de ninguém.

O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social (MELO, 1999. p. 47).

Devemos avançar no sentido de superar a concepção de formação atrelada somente à capacitação, que acaba sendo organizada e realizada como momentos pontuais e fragmentados, que trazem algumas receitas paliativas, no entanto, não dão conta da real necessidade do cotidiano escolar.

Portanto, toda e qualquer formação deve sempre partir da escola e para ela retornar, sendo aplicável ao seu cotidiano, bem como aos interesses de professores e alunos preocupados com um fazer constante voltado para construção/reconstrução do conhecimento. É necessário irmos além da mera transmissão de conhecimentos, superar a visão da “educação bancária”, que vê o aluno e/ou o professor como um objeto que recebe depósitos diários de saberes. É preciso compreender o complexo sistema de ensino formado por todos os profissionais da educação, alunos e seus responsáveis, para então organizar uma formação condizente e salutar ao cotidiano escolar.

Para isto, a formação não deve estar voltada tão somente a melhoria da qualidade de ensino expressa através das avaliações nacionais, até porque a melhoria de números não se explica por si só, são necessárias políticas públicas que avancem no sentido de compreender a prática docente como um todo mais

amplo.

Devemos superar a concepção de educação pautada no futuro das pessoas, uma vez que são as relações presentes que têm determinado o papel da educação. No entanto,

A educação do país não pode ficar na dependência de recursos provenientes da assinatura de acordos e projetos externos. Esses são temporários, estão mergulhados nos trâmites da burocracia, sujeitos aos jogos de interesses econômicos, políticos e dos acionistas das empresas de educação. Uma política nacional de educação demanda ações consistentes, coesas e contínuas e a integração com as demais políticas sociais. Exige dos governos firmeza e prudência ao definir a dotação orçamentária e zelo durante sua implementação, fiscalização e reavaliação. Exige que a sociedade civil participe e decida, e que tenha acesso aos mecanismos de controle sobre as ações do próprio Estado (SILVA, 2005. p. 262).

É preciso pensar a formação continuada com base teórica sólida, integrada ao cotidiano escolar, com princípios voltados para a qualidade e relevância. Para tanto, é necessário que o Estado assuma seu papel, assegurando, com recursos próprios, as estruturas necessárias para a viabilização da formação continuada, seja por meio de recursos financeiros e/ou recursos físicos, materiais e humanos.

Tendo como base as publicações das instituições ANFOPE, ANPED, INEP e CEDES, observamos que, em suma, as pesquisas apontam para uma formação continuada que tenha:

- uma política de formação e valorização bem definida;
- a participação dos professores na elaboração e atualização de projetos e políticas de formação, como chave-mestra para a mesma;
- um trabalho coletivo, democrático, pautado na interdisciplinariedade;
- um tratamento da prática e teoria, como ações indissociáveis;
- uma formação verdadeiramente contínua, permanente e adequada ao cotidiano escolar;
- na parceria entre universidade e educação básica, um

alicerce para as ações em torno da mesma.

Observa-se que, dentre os vários desafios da educação, a formação é algo que merece destaque, uma vez que, enquanto profissionais da educação, temos condições e devemos contribuir sistematicamente para esse processo. A formação continuada é uma questão institucional sim, mas que precisa ser mais bem organizada, debatida e articulada, seja nas instituições de Educação Básica, seja nas instituições de Ensino Superior.

Nessa perspectiva, é necessária uma formação continuada que contribua para um “[...] professor com identidade própria, com fundamentação teórica e prática de qualidade, e com atuação política que supere a prática da acomodação”. (BRZEZINSKI, 1998. p.173).

Além disso, faz-se necessário ter clareza sobre os reais objetivos do financiamento proposto pelo Banco Mundial, que busca integrar os objetivos dos projetos educacionais à política de desenvolvimento do Banco e da comunidade internacional, além do caráter compensatório atribuído à educação, numa perspectiva de que a mesma poderá aliviar a situação de pobreza dos países subdesenvolvidos.

São necessários cursos de formação continuada, para uma análise crítica dos objetivos neoliberais, pois muitas vezes a formação continuada alimenta a lógica do capitalismo, ou ainda, é vista como ação para dar conta das fragilidades da formação inicial, o que deve ser analisado de uma maneira mais ampla, pois embora existam graduações que deixam a desejar na preparação efetiva dos professores, existem mecanismo de apropriação do conhecimento que só se efetivam ao longo da vivência profissional.

Estudos e publicações que falam de pontos positivos, pontos negativos e dão sugestões para a organização da formação continuada também existem há décadas, mas cabe a nós adentrarmos as instituições escolares com o desafio de contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem e, a partir daí, buscar a resposta para formação continuada e em que perspectiva ela contribuirá.

Não é por falta de leis, programas e ou estudos científicos que a

formação continuada dos professores vai mal. O que existe é um buraco entre o que está sendo garantido no papel, o que está se efetivando na prática e o que está repercutindo na atuação cotidiana deste profissional.

Uma formação continuada pautada na visão dialética do sujeito, afastará o processo de ensino e aprendizagem da lógica do mercado, ou seja, embora saibamos que a formação escolar tem sido requisito para inserção no mercado de trabalho, a escola não pode ficar a mercê dos imperativos da economia.

É preciso que, estando alicerçados na história e diante das relações que se estabelecem na sociedade atual e, especificamente, no processo de ensino e aprendizagem tracemos nossas ações com coerência e percepção da influência das tendências políticas e sociais da sociedade capitalista na qual vivemos.

7. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Apresentação ANFOPE, presidente julho de 2003.** Disponível em <http://www.anpaepe.hpg.com.br/boletimanfope/apresentação.htm>. Acesso em 23/09/2008.

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. In: **Encontro Nacional da ANFOPE, 5.**, 1990, Belo Horizonte, MG. Documento Final. Belo Horizonte, MG, 1990.

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Boletim da ANFOPE.** Ano XIII, n. 01, outubro 2007.

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. In: **Encontro Nacional da ANFOPE, 10.**, 2000, Brasília, DF. Documento Final. Brasília, DF, 2000.

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Por uma política global de formação dos profissionais da educação.** Disponível em: http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/artigos_por_uma.htm. Acesso em 07/10/2008a.

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Recomendações sobre diretrizes e linhas de ação para uma política nacional de formação dos profissionais da educação.** Disponível em: http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/artigos_recomendacoes.htm. Acesso em 07/10/2008b.

ANPEd, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Carta de Caxambu ao povo e às autoridades constituídas. In: **Revista Brasileira de Educação.** n.16, jan/fev/mar/abr. 2001a. p. 116-124.

ANPEd, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Carta de Caxambu/2001 à sociedade brasileira e às autoridades constituídas. In: **Revista Brasileira de Educação**. n.18, set/out/nov/dez. 2001b. p. 133-134.

ANPEd, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Grupos de trabalho – GTs**. Disponível em <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. Acesso em 09/10/2008a.

ANPEd, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Quem somos nós**. Disponível em <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. Acesso em 09/10/2008b.

AZANHA, José Mário Pires. Comentários sobre a Formação de Professores em São Paulo. In: SERBINO, Raquel Volpato; RIBEIRO, Ricardo; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; GEBRAN, Raimunda Abou (orgs.). **Formação de Professores**. 1ª Reimpressão. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998. p. 49-58.

AZEVEDO, Fernando de et al. **A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Nacional, 1932.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades Y Estrategias para la Educacion: Estudio sectorial del Banco Mundial**. Washington. 1995.

BORGES, Maria Dulce Almeida. O Brasil e os compromissos internacionais na área da Educação. In: Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto. **Desafios para o século XXI: coletânea de textos da 1. Conferência Nacional da Educação, Cultura e Desporto**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. p.308 – 313.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge

Zahar, 2001.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1934.

BRASIL. **Decreto nº 5.800**. Brasília: Senado, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Documento Base da Conferência Nacional da Educação Básica.**, Brasília, DF, abril, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 4.024, de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Leis n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento para da Educação: razões, princípios e programas**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livro_mio_lov4.pdf. Acesso em 27/10/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação**. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela

União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal, e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, de 9 de junho de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 11 jun. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Apresentação Pró-Letramento**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346&Itemid=700. Acesso em 28/03/2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estrutura organizacional Pró-Letramento**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12341&Itemid=702. Acesso em 28/03/2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Quem participa do Pró-Letramento**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12343&Itemid=704. Acesso em 28/03/2009c.

BRASLAVSKY, Berta. O meio e o professor do ponto de vista de diversas perspectivas da alfabetização inicial. In: SERBINO, Raquel Volpato; RIBEIRO, Ricardo; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; GEBRAN, Raimunda Abou (orgs.). **Formação de Professores**. 1ª Reimpressão. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998. p. 59-84.

BRZEZINSKI, Iria. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. (org). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998. p. 161 – 174.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Anped – Autores Associados. n. 18. set/out/nov/dez. 2001. p. 82-100.

CAMARGO, Elizabeth de Almeida Silveiras Pompêo de; et all. Educação: de direito de cidadania a mercadoria. **Educação & Sociedade**. Campinas. v. 24, n. 84. Set. 2003. p. 727-732.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professore na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Anped – Autores Associados. n. 22. jan/fev/mar/abr. 2003. p. 14-24.

CEDES, Centro de Estudos Educação & Sociedade. **Cadernos**. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/cad_apresentacao.htm. Acesso em: 17/08/2008a.

CEDES, Centro de Estudos Educação & Sociedade. **Educação & Sociedade**. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/rev_apresentacao.htm. Acesso em: 17/08/2008b.

CEDES, Centro de Estudos Educação & Sociedade. **Sobre o CEDES**. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/sobreocedes.htm>. Acesso em: 17/08/2008c.

CEPAL. UNESCO. **Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CHAVES, Silvia Nogueira; ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro de. Problematizar, questionar ou contestar? a necessidade do diálogo na formação docente. In: **24ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu. 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt8>. Acesso em 12/10/08.

COLE, Ardra L.; KNOWLES, J. Gary. **Shattered images: understandign expectations and realities of field experiences.** Comunicação apresentada na reunião anual da American Educational Research Association. 1993.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Tailândia. Março 1990.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. DE; WARDE, M. J; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez. 1996.

CUNHA, Marta Lyrio da; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Formação Continuada de Professores a distância: o desvelamento de focos de estudos expressos em produções acadêmicas. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** vol. 88 (218), jan-abr, 2007. p. 73-106.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Tempo da escola e tempo da sociedade. In: SERBINO, Raquel Volpato; RIBEIRO, Ricardo; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; GEBRAN, Raimunda Abou (orgs.). **Formação de Professores.** 1ª Reimpressão. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998. p. 239 - 250.

DELORS, Jacques et al. **Educação um Tesouro a Descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** São Paulo: Cortez, Brasília: MEC, 1998.

DUARTE, Newton. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vygotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar.** Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0101-73302000000200004&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 11/06/2007.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 4., 1998, Campinas. **Documento final.** Campinas, 1989.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 9., 1998, Campinas. **Documento final.** Campinas, 1998.

ESTEVÃO, Carlos V. Formação, gestão, trabalho e cidadania: contributos para uma sociologia crítica da formação. In: **Revista Educação & Sociedade.** Vol.22 (77), out, 2001. p. 186-206.

FERRARI, Márcio. O garimpador de história de vida. **Nova Escola.** São Paulo, ano XXIII, n. 215, set. p. 28-30, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio.** 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Educação. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

FONSECA, M. O Financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L. DE; WARDE, M. J; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 20, n. 68, dez. p. 136-167. 1999.

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

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

GROSSI, Gabriel Pillar. Todos perdem quando não usamos a pesquisa na prática. **Nova Escola**. São Paulo, ano XXIII, n. 215, set. p. 32-36, 2008.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedex**. Campinas. ano XXI, n. 55, nov. 2001.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Página Inicial**. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/defaunação>. Acesso em 15/11/2008a.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/_resultados.asp?cat=5&subcat=1. Acesso em 15/11/2008b.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. In. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 94. Campinas, Jan-abril. 2006, p.201-227.

LIBÂNEO, J. B. **Formação da consciência crítica: subsídios sócio-analíticos**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

LICHT, Andréa. A escola que aprende. **Nova Escola**. São Paulo, ano XXIII, n.

215, set. p. 93-94, 2008.

MACHADO, **Análise do Estudo Coletivo na Formação Continuada dos Professores de Ciências, de 5ª à 8ª série, do Ensino Fundamental: da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS** In: **28ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em 12/10/08.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 9, set/out/nov/dez, p. 51-75, 1998.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JR, Paulo (org.) **Infância, educação e neoliberalismo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 42 – 56.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores nas perspectiva histórico-social. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 19, n. 44, abril. 1998.

MELLO, Guiomar Namó de. Política e gestão do sistema de ensino no Brasil após a LDB: a prioridade da formação inicial de professores para a educação básica. In: Comissão de Educação Cultura e Desporto. **Desafios para o século XXI: coletânea de textos da 1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

MELO, Marcelo Paula de; FALLEIROS, Ialê. Reforma da Aparelhagem Estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas Oficiais para Formação dos

Professores da Educação Básica. In: **Revista Educação & Sociedade**. Nº 68, dezembro, 1999.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai**. São Paulo: SENAC, 2001.

MORAES, Reginaldo C. Reformas Neoliberais e Políticas Públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-Sociedade. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80. set. 2002.

OLIVEIRA, Ramon de. O legado da CEPAL à Educação nos anos 90. **Revista Iberoamericana de Educação**. 25 ago. 2003.

PEREIRA, Carlos Eduardo Candido. **Sociedade e educação**. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/ced/polit_gest/edi4_artigocarloseduardo.pdf. Acesso em: 11 nov. 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002a.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos Professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe; THURLES, Monica G.; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nílson J.; ALLESSANDRINI, Cristina D. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002b.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

PRETTO, Nelson De Luca. Formação de professores exige rede! In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Anped – Autores Associados. n. 20. maio/jun/jul/ago. 2002. p. 121-131.

RIBAS, Marina Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo de; ALONSO, Myrtes. Formação Continuada de Professores e Mudança na Prática Pedagógica. In: QUELUZ, Gracinda (orientação); ALONSO, Myrtes (organização). **O Trabalho Docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 47- 57.

ROMERO, Ana Paula Hamerski. **Análise da política brasileira pra a educação especial na década de 1990: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor**. 2006. 220 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

RUZ, Juan Ruz. Formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. In: SERBINO, Raquel Volpato; RIBEIRO, Ricardo; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; GEBRAN, Raimunda Abou (orgs.). **Formação de Professores**. 1ª Reimpressão. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998. p. 85-101.

SAES, Décio. **A política neoliberal e o campo político conservador no Brasil atual**. São Paulo: Boitempo, 2001.

SAES, Décio. **Estado e democracia: ensaios teóricos**. 2 ed. Campinas: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1998.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. In: **Educação e Sociedade**. Campinas. vol. 25, n. 89, set-dez, 2004. p. 1145-1157.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEED – Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE (versão preliminar 3)**. Curitiba, 2008.

SEED – Secretaria de Estado da Educação. **Conheça o PDE**. Disponível em: <http://www.pde.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=2>. Acesso em: 13/03/2009a.

SEED – Secretaria de Estado da Educação. **Coordenação de Formação Continuada**. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/cfc/>. Acesso em: 26/03/2009b.

SEED – Secretaria de Estado da Educação. **Departamento de Educação Básica – Formação Continuada**. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em: 26/03/2009c.

SEED – Secretaria de Estado da Educação. **Consulta de Eventos**. Disponível em: <http://celepar7.pr.gov.br/capacitacao/consulta/portal/frmconsagendasemanal>. Acesso em: 27/03/2009d.

SCHÖN, Donald Alan. **The reflective practitioner**. NovaYork: Basic Books. 1983.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior: o Banco Mundial reforma suas teses e o Brasil reformará sua política? In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO. **Desafios para o século XXI: coletânea de textos**. Brasília: Câmara de Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

SILVA, Maria Abádia da. O consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. In: **Linhas Críticas – Revista da Faculdade de Educação**. Brasília, v. 11, n. 21, p.255-264, jul/dez. 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes,

2002.

VASCONCELOS, Antônio Ângelo. **Ensino Superior, Estado, Sociedade e Mercado**. Disponível em <http://parabolonha.blogspot.com/2007/06/ensino-superior-estado-sociedade-e.html>. Acesso em: 14 de nov 2007.

VEIGA, Ilma Passo Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A.V. & AMARAL, A. L. (orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ZANETTE, Renata. **Relação Estado-Educação no processo de Globalização neoliberal**. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/estaeduc.htm>. Acesso em: 14 nov. 2007.