

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES. O MUNDO DO  
TRABALHO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

*Cely da Sacarra Costa Nunes*

TESE DE DOUTORADO

2000

CELY DO SOCORRO COSTA NUNES

OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES. O MUNDO DO  
TRABALHO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do Título de Doutor em Educação, na Área de Concentração: Ensino, Avaliação e Formação de Professores, à comissão julgadora da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Helena Costa Lopes de Freitas.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

2000



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES. O MUNDO DO  
TRABALHO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

AUTORA: CELY DO SOCORRO COSTA NUNES

ORIENTADORA Profa. Dra: HELENA COSTA LOPES DE FREITAS

Este exemplar corresponde à redação final  
da tese de doutorado defendida por CELY  
DO SOCORRO COSTA NUNES e  
aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2000

Assinatura: \_\_\_\_\_  
(Orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Dedico este trabalho:

- aos meus filhos Débora e Daniel que me ensinam a dialogar com uma geração que clama por novas definições para a escola e para a vida.
- a minha mãe (in memoriam) que me ensinou a buscar, incessantemente, um lugar ao sol.

(...) Assim, a formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente. Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. Além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional é também intervir em suas reais condições de trabalho (MEC, 1999, p. 26).

As reformas educativas levadas a efeito em nosso país e nos outros países da América Latina desde o final da década de 1970, com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, vêm reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação. Neste contexto, debatem-se diferentes propostas para a formação, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, o que faz com que a formação desses profissionais seja tratada ou como elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ou como elemento impulsionador para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 1999, p. 17-8).

## AGRADECIMENTOS

No decorrer deste trabalho, diversos professores e colegas reagiram a diferentes partes do manuscrito inicial e colocaram-me algumas questões que, por ventura, poderiam contribuir para esclarecer o fenômeno em estudo. Sem ter atendido a todas as sugestões solicitadas e nem respondido a todos os desafios, gostaria de expressar meus agradecimentos a estas pessoas que me ofereceram muito apoio e estímulo para a conclusão do referido trabalho.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP/FE, dentre os quais tive a satisfação de ser aluna, pela tentativa de contribuírem para instituir uma cultura curricular que faça diferença nas vidas de seus alunos;

Meu agradecimento especial à Professora Doutora Helena Costa Lopes de Freitas, minha orientadora, que aceitou o desafio de dialogar comigo sobre a temática formação de professores.

Aos professores e colegas do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – LOED/FE da UNICAMP, com os quais vivi momentos de crescimento e alegria.

Aos Professores Doutores Sérgio Antônio da Silva Leite, Mara Regina Lemes de Sordi, Nereide Saviani pelas contribuições valiosas na leitura deste trabalho, por ocasião do exame de qualificação.

As minhas queridas colegas Sylvia Helena Souza da Silva, Silvia Nogueira Chaves e Elizabeth Teixeira pelas inúmeras leituras e sugestões feitas para o enriquecimento deste trabalho.

A minha querida irmã Herika que atendeu a todos os meus chamados para ajudar-me na revisão lingüística deste trabalho.

À UEPA e SEDUC pelo auxílio em forma de licença de estudos de pós-graduação sem a qual esta empreitada não teria fruto.

À UEPA e CAPES pelo apoio financeiro em forma de bolsa de estudos.

Enfim, a minha família, que contribuiu, de certa forma, para que esta longa caminhada chegasse ao seu destino sem grandes desvios de percursos.

## RESUMO

Este trabalho constitui-se num estudo da produção teórica de pesquisadores nacionais e internacionais e da legislação sobre a formação contínua de professores da educação básica no Brasil, produzidos na década de 90, sem deixar de considerar como marco de análise a própria dimensão da formação inicial, vez que estas revelam as arenas fundamentais da profissionalidade do professor. Os objetivos estabelecidos neste estudo levaram-me a optar por um estudo teórico, de cunho descritivo - analítico, orientado pelos pressupostos da abordagem qualitativa em educação, elegendo a análise documental como método de construção de dados. Com o intuito de apreender as percepções, as concepções e a historicidade do objeto pesquisado, utilizei como fonte de dados documentos técnicos (literatura especializada) e documentos oficiais (legislações, planos e programas). Após a organização dos dados, recorri aos estudos de BARDIN (1997), pautada na técnica categorial temática como forma de interpretar e desvelar os conteúdos manifestos e simbólicos nos enunciados. O critério de categorização foi temático. A análise dos dados leva-me a fazer referência de que a profissão docente tem sido considerada, na presente década, uma das profissões que mais exige a continuidade do processo formativo, na busca do pleno desenvolvimento pessoal e profissional do professor, para atender aos anseios de uma (nova) escola e de uma (nova) sociedade regidas pela intelectualização do espaço produtivo, social e cultural. Em função desta realidade registra-se um acúmulo de produção teórica e legislativa com o intuito de fundamentar, justificar e regular esta formação na perspectiva de criar-se um sistema de formação de professores que articule formação inicial e continuada.



## **ABSTRACT**

This work consists of a study of the theoretic production of national and international researchers, and the legislation on the continuous teacher training and developing education produced in the 90's, without disconsidering the dimension of the basic education as an analysis point that reveals the professionalism of a teacher. The objectives of this study made me choose a theoretic, descriptive and analystic approach, oriented towards quality in education using document analysis as the method for obtaining data. The documents used for the correct understanding of the object of this research were technical documents (specialized literature ) and official documents (legislation, plans and programs). After organizing the data, I ran over the studies of Bardin (1997), an analysis of the contents was made, as a way of interpreting and understanding the manifested and symbolic meanings. The thematic criterion was used. The analysis of the data makes me conclude that the teaching profession has been considered, in the present decade, one of the professions that most requires a continuous study process in search for a complete personal and professional development of the teacher, to fulfill the request of a (new) school and a (new) society, that is guided by an intellectualistic productive social and cultural space. Due to this reality, one can find plenty of well-grounded theoretic and legislative productions to justify and regulate a system of teacher training to cover basic and continuous education.

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO .....   | 01  |
| Origem do tema de investigação .....   | 01  |
| A formação contínua: seis evidências que dão sustentação à problemática de investigação ..   | 05  |
| O caminho metodológico .....   | 13  |
| <br>   |     |
| CAPÍTULO I - BREVE PANORAMA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DE PROFESSORES NO CENÁRIO NACIONAL E INTERNACIONAL: possíveis consensos .....         | 18  |
| <br>   |     |
| CAPÍTULO II – DEFININDO OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES .....  | 32  |
| 2.1. justificativas .....  | 34  |
| 2.2. conceitos .....   | 51  |
| 2.3. objetivos .....   | 60  |
| 2.4. ações .....   | 62  |
| 2.5. <i>locus</i> .....  | 68  |
| 2.6. perfil do profissional desejado .....   | 71  |
| <br>   |     |
| CAPÍTULO III - O MUNDO DO TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA OS SISTEMAS DE ENSINO E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL ..... | 76  |
| 3.1. Trabalho e formação profissional .....  | 79  |
| 3.2. Mundo do trabalho e reformas nos sistemas de ensino e de formação de professores .....  | 88  |
| 3.3. Diretrizes e políticas para a formação de professores da Educação Básica no Brasil .....  | 95  |
| <br>   |     |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAFIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O SÉCULO VINDOURO .....  | 130 |
| <br>   |     |
| BIBLIOGRAFIA .....   | 138 |

## INTRODUÇÃO

---

### ORIGEM DO TEMA DE INVESTIGAÇÃO

O objeto do conhecimento não pode ser entendido como uma entidade autônoma e independente do sujeito. Entre o sujeito e o objeto se dá uma relação dialética e dinâmica. Nesse sentido, dizemos que conhecimento é conhecimento de alguma coisa e por alguém (GAMBOA, 1996, p. 39).

A arena da formação de professores tem se constituído para mim, no decorrer dos últimos anos, em uma temática de investigação instigante e desafiadora <sup>1</sup>.

Instigante, porque tem me possibilitado adentrar em inúmeras análises de formação de professores, revelando-me o caráter incerto e problemático que lhe é peculiar em contraste com as possibilidades e limites de trabalho do professor na realidade de nossas escolas. Por outro lado, tais análises catalisadoras de opiniões denunciam, há muito tempo, que algo precisa ser feito para alterar este caráter na perspectiva de se criar historicamente uma nova cultura de formação de professores.

Aos meus olhos, os debates recentes sobre a formação de professores no Brasil promovidos pelos mais diferentes fóruns têm contribuído para o aprofundamento de questões teórico-metodológicas que envolvem esta formação concorrendo para se potencializar uma nova cultura de formação de professores, quando, por exemplo, se

---

<sup>1</sup> Segundo POPEWITZ & PEREYRA (1992, p. 22-4) pensar a formação de professores como uma arena social é reconhecer que neste espaço multidimensional interagem vários atores sociais (órgãos estatais, instituições de formação de professores, organizações profissionais e sindicais, fundações de natureza filantrópicas etc.) o que nos motiva a considerar o modo como as posições e as estratégias desses atores se interagem, se relacionam e se confrontam umas com as outras; como os atores influenciam e procuram maximizar o potencial de suas posições na arena e compreender os diferentes interesses em jogo.

propõe a articulação entre formação inicial e formação continuada de professores, buscando, como nos diz NÓVOA (1992, p. 25-9) o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e organizacional da escola.

A despeito da crise de identidade profissional do professor, do desprestígio social e profissional dos cursos de licenciatura e da profissão docente, de baixa remuneração, de condições de trabalho precário, do mal estar <sup>2</sup> na profissão docente, da precariedade dos cursos de formação inicial de professores e da ausência e/ou descontinuidade dos programas de formação continuada de professores, acredito que é possível construir novos paradigmas de formação de professores favorecedores de tal cultura.

Desafiadora, porque coloca-me a interrogação do que poderá ser feito em termos de formação de professores - quer inicial ou contínua - para alterar a estrutura epistemológica dos atuais processos de formação vigentes no país, bem como a estrutura acadêmico-administrativa das instituições formadoras de professores <sup>3</sup>. Formar o professor para que estabeleça na sua prática um trabalho de qualidade é objetivo premente que se coloca hoje para as instituições que desenvolvem cursos e programas de formação de professores, quer inicial ou continuada.

Acredito que um dos primeiros passos para alterar tais estruturas é reconhecer que nos atuais cursos de formação de professores e nas ações de capacitação desses profissionais imperam, ainda, projetos pedagógicos limitados, deficientes e pobres em termos científicos e conceituais que vêm, inexoravelmente, marcando uma dada geração (formação) de professores, que sem dúvida repercute na construção de uma dada prática docente.

Minha incursão na arena da formação de professores relaciona-se, intrinsecamente, com minha formação acadêmica (inicial) e profissional (contínua). A formação inicial na seara do magistério teve origem no Curso de Formação de Professores para as séries iniciais do Ensino

---

<sup>2</sup> Caracteriza-se pela sensação de incapacidade, incômodo, insatisfação, indignação e impotência que são acometidos os professores diante dos intermináveis, e por vezes insolúveis, problemas que se deparam no exercício da profissão. Para um estudo mais aprofundado sobre o mal-estar docente, consultar ESTEVES (1991).

<sup>3</sup> No IX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, realizado em Campinas/1998, esta entidade nos chama atenção para a necessidade das universidades procederem a uma revisão da estrutura acadêmica e administrativa das Faculdades/Centros de Educação no “sentido de torná-las mais comprometidas com as novas exigências no campo da formação, (...) superando os limites e entraves ao pleno desenvolvimento de seus cursos” (ANFOPE, 1999, p. 4).

Fundamental realizada no Instituto de Educação do Pará, outrora Escola Normal <sup>4</sup>. Posteriormente, continua no Curso de Pedagogia, realizado nas Faculdades Integradas Colégio Moderno, instituição privada de ensino superior na cidade de Belém <sup>5</sup>. Ambos os cursos centravam-se numa abordagem tecnicista de ensino, correspondendo ao momento histórico da sociedade e da educação brasileira que primava por um ensino distante de suas raízes político-sociais e econômicas. O modelo de formação instituído em tais cursos pouco contribuía para análises mais aprofundadas da dimensão da profissão, do trabalho docente e da dinâmica escolar.

Exercendo a docência em escolas públicas e privadas, nas séries iniciais de escolarização em Belém e, refletindo sobre minha prática pedagógica e as condições objetivas e materiais com as quais me defrontava, percebia, entre tantas outras situações contraditórias, o quanto a dinâmica do ensino dessas escolas se distanciava do discurso propagado pela linguagem pedagógica dos cursos de formação de professores que havia cursado. Compreender por que e como era produzida esta dicotomia foi vital para superar alguns limites e equívocos do meu trabalho docente. Posteriormente, o exercício da docência nos cursos de formação de professores, quer no âmbito do ensino médio, quer no ensino superior, e atuando como coordenadora e/ou professora em diversos programas oficiais de capacitação de professores da educação básica, na capital e nos singulares Municípios do Estado do Pará, colocavam-me interrogações sustentadoras do meu trabalho docente:

- 1 - Quais necessidades formativas a priorizar quando confrontamos a formação inicial do professor com a realidade objetiva de nossas escolas?**
- 2 - É possível mudar a prática pedagógica do professor por meio do investimento na formação continuada?**
- 3 - Quando é que programas de formação contínua de professores vão de fato tornar contínua a formação destes?**

---

<sup>4</sup> Instituição tradicional e centenária de formação de professores do Estado do Pará, datada de 1839, 5ª Escola Normal do Brasil que hoje está sendo colocada em xeque pelo governo do Estado ao propor sua extinção.

<sup>5</sup> Instituição que, após fundir-se com o Centro de Estudos Superiores do Pará - CESEP, deu origem à criação, no início da década de 90, da Universidade da Amazônia - UNAMA.

Estas interrogações buscavam inspirar práticas de formação de professores que pudessem contribuir para diminuir o descompasso entre o contexto de atuação do professor e as perspectivas e expectativas da profissão docente.

A temática da formação de professores, então, foi se apresentando, para mim, como uma linha de investigação, que poderia contribuir para compreensão de seus (e meus) limites e possibilidades, na busca de alternativas metodológicas que dessem conta de um trabalho docente articulado, entre outras, pela relação teoria-prática.

No caminhar do meu desenvolvimento profissional, o trabalho docente como professora de Didática e Prática de Ensino no Curso de Formação de Professores para Pré - Escola e 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental no Instituto Superior de Educação do Pará – ISEP, desencadeou, em mim, inúmeros questionamentos acerca das intenções, dos objetivos, dos limites e das possibilidades de seu projeto pedagógico <sup>6</sup>:

Qual a concepção dos professores e alunos a respeito do projeto Pedagógico desenvolvido pelo ISEP? Que momentos, na história do ISEP, caracterizam o confronto, entre o ideário e as práticas pedagógicas evidenciadas na concretização do projeto pedagógico do ISEP? Que profissional está sendo formado por este projeto pedagógico? (NUNES, 1995, p. 09).

Estes questionamentos consubstanciaram-se em pesquisa que desenvolvi na vivência acadêmica do Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. A dissertação de mestrado *ISEP: Intenções, Realidades e Possibilidades para a Formação do Professor da Escola Básica*, centra seus objetivos na análise do projeto pedagógico do referido curso. O exercício teórico e a construção da análise de seus dados possibilitaram-me um aproximar mais criterioso dos saberes e conhecimentos produzidos na temática formação de professores no Brasil e, sobretudo, o registro de experiências concretas que surgem com a intenção de contribuir para a melhoria da formação de professores. A consolidação dos cursos de formação de professores no contexto sócio-econômico-político brasileiro e paraense; a discussão da definição do *locus* da formação de professores para as séries iniciais de escolarização; os entendimentos de projetos pedagógicos, das relações teoria-prática e ensino-pesquisa, transformaram-se em eixos pontuais para analisar tal projeto

---

<sup>6</sup> Em 1993 o ISEP foi extinto pelo Governo do Estado de então e seu curso passou a fazer parte da estrutura acadêmica do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará.

pedagógico como expressão de uma prática de formação de professores, cujo objetivo traduz-se pela formação de professores-pesquisadores para as séries iniciais de escolarização.

Ao concluir a pesquisa, um tema incomodava-me e empurrava-me para alargar e sedimentar estudo em outra esfera de formação, agora nomeadamente na arena da **FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES**. Temática que, constantemente, era apontada pela comunidade pesquisada e pela literatura nacional e internacional consultada, como via teórico-metodológica para o exercício da profissão docente que contribui para a melhoria da qualidade do trabalho do professor e do ensino.

## **A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: SEIS EVIDÊNCIAS QUE DÃO SUSTENTAÇÃO À PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO**

Diversas são as esferas em que o professor, ao longo de sua trajetória pessoal e profissional se forma, revelando-nos o quanto as dimensões espaço/tempo moldam o exercício do magistério. ALVES (1998, p. 133) nos chama a atenção para a intrínseca rede de relações e tensões que se estabelecem entre essas várias dimensões: formação acadêmica; ação política do Estado; da prática pedagógica cotidiana; da prática política coletiva; das pesquisas em educação, no sentido de compreendê-las como elementos constitutivos da formação de professores.

Nos limites deste trabalho, nos deteremos na análise da formação inicial e contínua de professores sem, entretanto, desconsiderar que o professor também se forma em outros tempos e espaços diferentes destes.

A formação de professores, portanto, é construída a partir de várias dimensões, entre elas a inicial (formação no âmbito do ensino médio e/ou superior) e a contínua (desenvolvimento profissional), tornando-se necessário definir, a princípio, nosso entendimento sobre essas duas dimensões.

A **formação inicial** tem seu espaço nas esferas das instituições formadoras, cuja finalidade última centra-se na produção do profissional do ensino, que mediante seus objetivos e a organização do trabalho pedagógico, propicia determinadas bases de preparação

habilitando o futuro professor para o exercício da profissão docente. Bases que são construídas a partir do domínio de certas competências e habilidades (científicas e profissionais) e conceitos (técnico, pedagógico, político, filosófico e social), veiculados nas instituições formadoras. Posso dizer que são essas bases, a princípio, que concorrem para o delineamento da profissão docente.

Todavia, há de considerar-se que esta formação não pode ser entendida como um fim em si mesma, ou como se apenas, isoladamente, pudesse dar conta de um conjunto de situações, habilidades, atitudes e comportamentos que satisfizesse e contemplasse uma determinada formação para o exercício do trabalho docente, ou mesmo, válida para qualquer contexto histórico-social. A dinâmica desta formação impõe a compreensão de que “não se deve pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.” (GARCIA, 1992, p. 55). Ou mesmo, como afirmam as professoras portuguesas RODRIGUES & ESTEVES (1993, p. 41):

A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo professor e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino (Laderrière, 1981). Não se trata, pois, de obter uma formação inicial, válida para todo o sempre.

É significativo, ainda, neste sentido, o esclarecimento da natureza da formação contínua de professor descrito pelas pesquisadoras acima referidas. Dizem elas:

aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial privilegiando a idéia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial.(op cit, p. 44-5).

É nesta perspectiva, que se passa a entender a formação de professores como um ato *continuum*, como forma de educação permanente pessoal e profissional, objetivando o desenvolvimento da profissão docente, cunhando-se, portanto, a expressão **formação contínua de professores**.



Ao entender a formação de professores como um processo educativo permanente de (des) construção de conceitos e práticas para corresponder às exigências do trabalho e da profissão docente, posso afirmar que a formação contínua insere-se, não como substituição, negação ou mesmo complementação da formação inicial, mas como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional do professor, comportando objetivos, conteúdos, formas organizativas diferentes daquela, e que tem seu campo de atuação em outro contexto.

Ao que me parece, tais objetivos, formas organizativas e *locus* da formação contínua de professores, entre outros, têm sido afirmados, definidos e propostos tendo como substrato, principalmente neste crepúsculo de fim de milênio, a perspectiva de um mundo social (do trabalho) regido por altas tecnologias e preconizado pela assunção da edificação da “sociedade do conhecimento” e de um novo tipo de homem: *homo studiosus*, o que tornaria a escola, como instituição formadora, peça indispensável para materialização de tal sociedade e de tal homem. Neste sentido, são depositadas fortes esperanças na escola e no professor como os responsáveis pela instituição de práticas pedagógicas revolucionárias e inovadoras, que dêem conta de responder aos conclames desta sociedade emergente, dita “pedagógica, educativa, do conhecimento”, que se apresenta como inevitável neste *commencement de siècle*.

De fato, a profissão docente é uma das profissões que mais tem recebido solicitações para manter-se atualizada, qualificada, face a esta realidade social. Para isto, o investimento na continuidade dos estudos dos professores objetivando o seu desenvolvimento profissional tem sido inquestionável e inevitável.

Na realidade, estas esperanças emergem a partir da crítica contundente aos atuais modelos de escola e de formação de professores existentes no Brasil, modelos considerados inoperantes, inexpressivos e desqualificados, tornando-se, para grande maioria da população, como algo inaceitável.

Não obstante, serão estes os argumentos que têm fundamentado a defesa ardorosa da mudança qualitativa da escola, por parte dos empresários, políticos, professores? Quais as razões estabelecidas no contexto social para se investir na continuidade do processo formativo do professor? Serão estes os argumentos que têm colocado a profissão docente como uma das profissões mais solicitadas a investir na continuidade de seu processo formativo? O vindouro século XXI será marcado, também, pela necessidade incontestável de se investir em tal

formação? O que mais interfere na formação e na aprendizagem do aluno, será a formação do professor? Qual o peso da formação do professor para o êxito do processo ensino-aprendizagem?

Mas, dentre estes questionamentos, quais despontam como propulsores desta pesquisa?

Os estudos acerca da formação contínua de professores colocam algumas evidências importantes para o desenvolvimento desta pesquisa:

Em primeiro lugar, que esta formação **não tem se constituído num campo homogêneo, hegemônico e unívoco**, muito menos que exista um modelo único para os diferentes níveis de escolarização (ensino fundamental, ensino médio, ensino superior). Percebe-se que o quadro conceitual, os objetivos, conteúdos, métodos, confrontam-se em diferentes contextos e práticas, evidenciando uma dada concepção de formação continuada de professores. Definições como as que seguem indicam diferentes práticas de formação contínua de professores:

- inclui todos os professores, mas na condição de estarem efectivamente em desempenho de funções; inclui todas as formas de actividade de formação, mas apenas na condição de a sua finalidade ser a de contribuir para o aperfeiçoamento profissional. (YARGER apud RODRIGUES & ESTEVES, 1993, p. 43);
- actividades formativas que ocorrem após a certificação profissional inicial; actividades que visam principalmente ou exclusivamente melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores na busca de maior eficácia na educação de alunos. (ÉRAUT apud RODRIGUES & ESTEVES, 1993, p. 44);
- envolvem fundamentalmente o treino ou formação individual necessária para o desempenho das tarefas de instrução a realizar pelos professores visando a aprendizagem dos alunos, no contexto do trabalho diário na sala de aula. (HOWEY apud RODRIGUES & ESTEVES, 1993, p. 45);
- a formação continuada 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, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (ANFOPE, 1994, p. 34).

A busca da definição “com maior clareza e inteligibilidade” do quadro conceitual de formação contínua de professores, como nos dizem as pesquisadoras portuguesas RODRIGUES & ESTEVES (op cit, p. 49), tem motivado diversos estudiosos da referida temática a buscarem enunciados de paradigmas objetivando situar melhor o conceito ou conceitos de formação contínua<sup>7</sup>.

Em segundo lugar, que a implementação das práticas de formação contínua estão fundamentadas em determinados *paradigmas de educação* que sustentam, por sua vez, os conceitos, os objetivos e a forma de procedê-las. Os paradigmas da perspectiva do *deficit* ou deficiência e da perspectiva do crescimento; os paradigmas da mudança e das resoluções de problemas; o paradigma comportamentalista, personalista, artesanal, orientado por e para a pesquisa e o paradigma acadêmico os quais, coexistindo ou não, sustentam hoje diversas práticas de formação contínua de professores<sup>8</sup>.

Em terceiro lugar, que o trinômio investigação/reflexão/ação parece ser o suporte estruturador e metodológico de viabilização dessa formação. Expressões como: articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática (PERRENOUD, 1993); conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1992); investigação/reflexão/ação (ESTRELA, 1992); indagação/reflexão (GARCIA, 1992) são reveladoras de que tal trinômio está no bojo da discussão das práticas de formação contínua de professores.

Em quarto lugar, que tal formação tem dado um destaque e um valor especial à *prática profissional* como elemento de análise e reflexão do trabalho do professor, pois, parte-se do pressuposto de que é o professor que detém um conhecimento em primeira mão dos verdadeiros problemas da escola; e à *escola* (situação de trabalho/profissionalidade) como o *locus* privilegiado e pólo desencadeador da formação contínua de professores.

Uma formação contínua centrada na actividade cotidiana da sala de aula, próxima dos problemas reais dos professores, tendo como

---

<sup>7</sup> Os paradigmas são aqui concebidos como uma matriz de convicções e assumpções acerca da natureza e das finalidades da educação escolar, do trabalho do professor, dos professores e da sua formação, que moldam formas específicas de prática na formação de professores. (POPKEWITZ, TABACHNICK E ZEICHNER, apud RODRIGUES & ESTEVES, 1993, p. 49).

<sup>8</sup> Para um estudo mais aprofundado sobre os referidos paradigmas consultar RODRIGUES & ESTEVES, 1993.

referência central o trabalho das equipes docentes, assumindo, portanto, uma dimensão participativa, flexível e activa/investigadora. (GARCIA, 1992, p. 54).

Em quinto lugar, há uma tendência na esfera da formação contínua de centrar no professor a sua formação visando a sua *autoformação*.

De fato, se torna necessário que o professor reflita permanentemente sobre a sua ação e sobre o seu pensamento, articulando-os, de modo que a investigação de que ele é mentor, seja constantemente regulada e orientada. Será este percurso, com a reflexão de cada professor sobre a sua prática profissional, o vetor estratégico de sua formação. (ESTRELA, 1992, p. 45).

E por último, a formação contínua pode corresponder a *finalidades diferenciadas*. LADERRIÈRE apud RODRIGUES & ESTEVES (1993, p. 47), procedendo ao estudo da efetivação da formação contínua em diferentes países, conclui que tais finalidades navegam pelo campo de:

- ser uma reciclagem ligada à insuficiência da formação inicial (geral ou profissional) e à evolução dos objetivos, estruturas, conteúdos e métodos em matéria de ensino;
- ser um aperfeiçoamento no mesmo emprego;
- ser uma preparação para a mudança de emprego: no setor do ensino ou fora deste; no setor do ensino, com promoção, por mudança de grau de ensino ou por mudança de função (direção, inspeção, formação de professor etc).

No bojo dessas evidências, insere-se, também, uma preocupação desta pesquisa em compreender a temática da formação contínua de professores e sua inserção no mundo do trabalho contemporâneo e nas atuais políticas públicas para a formação de professores no Brasil por considerarmos que a profissão docente tem sido uma das profissões que mais tem recebido solicitações de investimento na continuidade do processo formativo profissional, sobretudo, para tornar o ensino, a escola e o professor afinados com o processo produtivo em curso, visto que a instituição de tal processo passa a exigir profissionais com novas habilidades e destrezas, diferentes daquelas que, até então, supostamente a escola era responsável em promover.

Em função desta nova exigência, presencio nesta última década do século XX, um conjunto de planos, programas, diretrizes e legislações produzidas pelo Governo Federal com o intuito de regular a formação de professores inicial e continuada na perspectiva de criar-se e dar visibilidade ao sistema nacional de formação de professores, adequando-o ao novo modelo de sociedade contemporânea que merecem ser analisados.

Diante deste quadro formulo as seguintes questões propulsoras desta pesquisa:

- 1. QUAIS OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES PRESENTES NA LITERATURA ESPECIALIZADA E EM QUE MEDIDA ELES SE REFLETEM NA DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL?**
- 2. QUAIS OS NEXOS EXISTENTES ENTRE O MUNDO DO TRABALHO CONTEMPORÂNEO E A NECESSIDADE DE SE INVESTIR NA CONTINUIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?**
- 3. QUE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ESTÃO SENDO DEFINIDAS PELO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO? QUAIS SEUS FUNDAMENTOS?**

Neste sentido, frente a estes questionamentos, indico os seguintes objetivos orientadores desta pesquisa:

- Examinar o quadro conceitual de formação contínua de professores empregados na literatura especializada;
- Identificar os nexos existentes entre a assunção de um mundo do trabalho contemporâneo e a necessidade do investimento na formação contínua de professores;
- Analisar as políticas públicas educacionais para a formação de professores no Brasil definidas pelo Governo Fernando Henrique Cardoso.

A seguir, sintetizo a opção teórico–metodológica que fundamentou e orientou a construção da análise desta pesquisa.

## O CAMINHO METODOLÓGICO

Os objetivos estabelecidos neste estudo levaram-me a optar por um estudo teórico, de cunho descritivo-analítico, orientado pelos pressupostos da abordagem qualitativa em pesquisa educacional. E por que o privilégio do enfoque teórico para analisar a formação contínua de professores? Senti-me desafiada a entender um pouco o seu quadro conceitual à medida que fui percebendo, na literatura que analisa esta formação, bem como nos discursos dos educadores, empresários, e políticos brasileiros, um enfoque que, atualmente, a destaca como a “salvação” da prática pedagógica do professor, e, conseqüentemente, da escola, por ser considerada uma via possibilitadora de inovações educacionais e mudanças pedagógicas.

Nas proposições defendidas pelos autores estudados para esta pesquisa pude constatar, entre outros, a diversidade de argumentos para justificar o investimento em tal formação. Identifiquei uma variedade de conceitos, pressupostos, objetivos que evidenciam um dado campo conceitual, postulando um novo perfil de professor.

Entender a lógica que preside estes argumentos e o quadro conceitual evidenciado por esses autores torna-se de fundamental importância, quando detecta-se que programas de formação contínua de professores são pensados, justificados, definidos, propostos e realizados tendo como parâmetro básicas determinadas convicções e pressupostos acerca da formação contínua de professores.

Por outro lado, percebo, também, o quanto essa esfera de formação tem sido posta em destaque quando as alterações nos setores produtivos e de serviços impõem um novo perfil de trabalhador, afetando, diretamente, o atual modelo de ensino vigente no país, passando-se a exigir mudanças em sua organização curricular e estrutura administrativo-pedagógica. Neste sentido, a reforma no sistema de ensino brasileiro, com o advento de novas políticas públicas para a educação, amparadas sobretudo, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, são inevitáveis nesta contextura.

Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, busquei procedimentos que pudessem trazer-me informações necessárias para a construção e análise do objeto em estudo, elegendo a análise documental como método de construção de dados<sup>9</sup>.

O primeiro grupo de informação foi coletado em documentos<sup>10</sup> técnicos (literatura especializada), e refere-se ao campo conceitual de formação contínua de professores no que tange aos conceitos, objetivos, ações, *locus* e razões que justificam investir na continuidade do processo formativo do professor. Com esses dados, busquei precisar quais os sentidos atribuídos à formação contínua de professores, com a finalidade em dar visibilidade às diferentes proposições que estão sendo formuladas a respeito desta formação.

O segundo grupo de informação, também foi coletado em documentos técnicos, e refere-se à discussão a respeito dos vínculos existentes entre a nova caracterização do mundo do trabalho neste início de século e suas repercussões para a escola e, conseqüentemente, para a formação do professor. Com esses dados, busco identificar os nexos existentes entre o mundo do trabalho, a inserção de uma nova escola e a necessidade do investimento na continuidade da formação de professores.

O terceiro grupo de informações foi coletado nos documentos oficiais produzidos pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, os quais normatizam e definem políticas públicas para a formação de professores no Brasil. Com esses dados, procuro analisar as políticas educacionais que estão sendo definidas para a formação inicial e continuada de professores no Brasil.

Os documentos que analisam a formação contínua de professores, bem como aqueles que discutem a relação escola/trabalho, foram selecionados tendo como corte temporal aquelas obras produzidas no decorrer na década de 90, que apresentam uma visão crítica da educação e do ensino. Os documentos que definem políticas e diretrizes para a formação de professores

---

<sup>9</sup> Entendida como um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar um estágio ulterior, a sua consulta e referência (BARDIN, 1997, p. 345).

<sup>10</sup> Segundo LUDKE e ANDRÉ (1986, p. 38) são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano, (...) constituem-se uma fonte estável, rica, natural, não-reativa e poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador (...) A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.

no Brasil, referem-se àqueles produzidos também na década de 90, mais precisamente nos governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Os documentos que revelam a perspectiva oficial, estudados para o alcance dos objetivos desta pesquisa foram os seguintes:

- 1- Plano Decenal de Educação para Todos;
- 2- Plano de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério;
- 3- LDB nº 9.394/96;
- 4- Plano Nacional de Educação do Executivo.

A seleção, catalogação e leitura dos referidos documentos fizeram-me “classificar” os dados coletados a partir dos seguintes indicadores:

- 1- Autores que analisam a formação contínua de professores no cenário nacional e internacional em seus aspectos conceituais e metodológicos;
- 2- Autores que analisam a formação de professores, a escola e seus vínculos com o mundo do trabalho;
- 3 - Leis, decretos, pareceres, planos, que regulam a formação inicial e continuada de professores no Brasil.

Num primeiro momento realizei uma leitura inicial do conjunto dos documentos e textos, com a finalidade de entrar em contato com a obra e com os autores. Este movimento de idas e vindas, de inúmeras re-leituras, possibilitou-me uma visão panorâmica dos estudos, debates e das proposições acerca da formação inicial e contínua de professores no Brasil e no cenário internacional nos âmbitos oficiais e científicos e de seus vínculos com a categoria escola/trabalho.

Posteriormente, dediquei-me a uma leitura mais atenta e criteriosa do conjunto das obras selecionadas, buscando compreender criticamente o sentido e a lógica das comunicações e os significados explícitos ou ocultos contidos nessas obras.



Após organização dos dados recorri aos estudos de BARDIN (1997) como forma de interpretar e desvelar as contradições e os “conteúdos manifestos e simbólicos das mensagens” presentes e ocultos nos referidos dados <sup>11</sup>. Utilizamos a análise categorial temática como técnica de análise do conteúdo, pois possibilita operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos (BARDIN, 1997, p. 153). O critério de categorização foi temático.

Os documentos analisados serviram de subsídio para organizar o quadro teórico de análise desta pesquisa em quatro eixos temáticos:

- **O panorama da formação inicial e contínua de professores no cenário nacional e internacional.**
- **Os sentidos atribuídos à formação contínua de professores.**
- **Os nexos existentes entre o mundo do trabalho contemporâneo e a formação contínua de professores.**
- **Políticas Públicas de Formação de Professores no Brasil.**

Assim sendo, o trabalho organiza-se em quatro capítulos:

No 1º capítulo, “Breve panorama da formação inicial e continuada de professores no cenário nacional e internacional: possíveis consensos”, busco situar, de forma panorâmica, o debate acerca da formação de professores no cenário nacional e internacional com o intuito de identificar os possíveis consensos que envolvem tal formação neste final de século. O investimento na formação contínua de professores é um desses grandes consensos porque acredita-se que por meio da efetivação de suas ações melhoraria-se a prática pedagógica do professor e por conseguinte a qualidade do ensino.

No 2º capítulo, “Definindo os sentidos da formação contínua de professores”, procuro analisar o quadro conceitual de formação contínua de professores como forma de visualizar quais sentidos estão sendo atribuídos a esta formação.

---

<sup>11</sup> Segundo LUDKE e ANDRÉ (1986, p. 41) a análise de conteúdo pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens.

No 3º capítulo, “O mundo do trabalho e suas implicações para o sistema de formação de professores no Brasil”, analiso a relação educação/trabalho e suas implicações para a formação de professores no Brasil, identificando os argumentos que têm sustentado a necessidade de se investir em educação e na continuidade do processo formativo do professor. Ainda neste capítulo, sistematizo as diretrizes políticas do Governo Federal para a formação de professores desvelando seus impasses, perspectivas e qual formação se projeta para o próximo século.

Enfim, nas considerações finais, aponto os desafios para a formação de professores neste final de século.

## **I - BREVE PANORAMA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DE PROFESSORES NO CENÁRIO NACIONAL E INTERNACIONAL: possíveis consensos.**

As questões ligadas aos valores nacionais, às capacidades econômicas, aos conflitos entre a modernização e as culturas tradicionais, às mudanças demográficas e às expectativas das minorias, afectam os debates sobre a natureza da cultura e da sociedade. Em cada país, estes debates servem para definir os **horizontes** de interações na arena da formação de professores. (POPKEWITZ & PEREYRA, 1992, p. 33).

Este capítulo busca situar, de forma panorâmica, o debate acerca da formação de professores no cenário nacional e internacional com o intuito de identificar os possíveis consensos que envolvem esta formação <sup>12</sup>.

A preocupação com a formação de professores está na ordem-do-dia em vários países. Por que tanta preocupação?

Um breve olhar na literatura, que analisa a formação de professores no cenário internacional e nacional, revela-nos certas tendências que, ora convergem em intenções e objetivos, ora divergem segundo o contexto das histórias políticas e sociais, os sistemas e formas de governo, os níveis de industrialização, os modelos de ensino e sistemas de formação de professores quanto aos seus pressupostos metodológicos e organizativos.

Recorrendo às obras de diversos autores internacionais e nacionais <sup>13</sup>, que explicitam e analisam a formação de professores em diferentes países, algumas tendências convergentes

---

<sup>12</sup> Concordamos com GOERGEN & SAVIANI (1998, p. 5), quando afirmam que, particularmente para o Brasil, olhar a experiência internacional pode ajudar a colocar sob nova luz velhos problemas que afetam a formação de professores, há décadas objeto de muitos debates, mas, sem contudo, alcançar resultados suficientemente satisfatórios nos últimos anos.

<sup>13</sup> Cf. NÓVOA e POPKEWITZ (1992); ESTRELA (1992); BENAVENTE (1992); NÓVOA (1992); STOER (1992); FINKEL (1992); SIMOLA (1992); MÝRDAL (1992); MIHÁLY (1992); PILIPOUSKI (1992); SIEBZEHNER (1992); FRANKLIN (1992); PAINE (1992); ZEICHNER (1993); ORVALHO (1996); CRUZ (1996); BAR (1996); ALARCÃO (1996); BRAULT (1996); CHONGSATITYOO (1996); NUNES (1996); IBARROLA (1998); GOERGEN, (1998); KAWAMURA (1998); SAVIANI (1998); SANTOS (1998); FREITAS (1998); HERRERA (1998),

podem ser pinçadas para tentar-se uma aproximação de respostas à interrogação anterior.

Há certo consenso de que a definição das políticas públicas para o sistema de formação de professores emerge em consonância com o contexto sócio-econômico e político dos países que buscam franco desenvolvimento (ou consolidação) dos setores da economia, da informatização, da comunicação e da industrialização, nomeadamente no que diz respeito à construção de uma sociedade cujo projeto de modernização seja edificado pelo acúmulo de inovações tecnológicas, fruto do entendimento de que a educação é fator estratégico para este acúmulo.

Investir na educação, portanto, tem sido considerado pelos amplos setores sociais, empresariais, políticos e econômicos, como uma das formas elementares para alcançar o progresso social e cultural da humanidade, pois se parte do pressuposto de que o nível de educação de um país afeta, poderosamente, a saúde, a economia, o trabalho, a segurança, o saneamento, o meio ambiente, entre outros. Nesta ótica, a educação é concebida como uma das dimensões que contribui direta e indiretamente para o pleno desenvolvimento de todos os setores da humanidade.

A lógica de que não há desenvolvimento econômico sem desenvolvimento social, sustenta, hoje, a necessidade de se investir, maciçamente, no setor educacional, encarado como uma forma, por exemplo, de colocar os países, ditos “em desenvolvimento”, na rota do progresso social e econômico. Logo, a educação é concebida como instrumento de recuperação econômica do capital.

Esta afirmativa é bem ilustrada quando GOERGEN (1998, p. 14) faz a seguinte reflexão: “os países do terceiro mundo que mais investiram em educação são também os que melhores resultados econômicos obtiveram em benefício de sua população”.

Freitas (1995, p.126), com bastante propriedade nos revela os verdadeiros motivos do interesse “repentino” da educação básica no Brasil.

Por que, agora, esse repentino interesse pela educação e em especial pela educação básica? Porque, na atual crise do capitalismo, para serem recuperadas as taxas de acumulação de riqueza, deve-se mudar o padrão de exploração da classe. Tal mudança conduz a maiores exigências na preparação do trabalhador, demandando habilidades que não podem ser

---

entre outros.

preparadas em treinamentos de curto prazo dentro da empresa. São habilidades que necessitam ser desenvolvidas dentro do sistema educacional regular – ainda que não necessariamente dentro da escola pública.

Desta forma, o desenvolvimento econômico, o discurso da efetivação de uma sociedade pós-moderna, e a construção de um mundo do trabalho regido pelo atual processo de globalização em curso, parecem ser indicadores que impulsionam e definem políticas públicas reformadoras da educação, visando edificar uma nova escola e, fundamentalmente, um novo sistema de formação de professores, pois como nos diz GOERGEN (1998, p. 14), “se é verdade que a boa escola é imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, é certo também que são indispensáveis bons professores, pois sem eles não há boa escola”.

A exigência de novos papéis para o professor, de novas práticas de formação de professores, e de uma nova escola, encontram-se e inter-relacionam-se no discurso de modernização do Estado para produzir um tipo de homem que possa contribuir para (servir) os avanços de uma sociedade tecnológica que, cada vez mais, passa a exigir modelos de ensino que valorizem o pensamento crítico e reflexivo; produzam cidadãos autônomos, independentes, decididos, e que saibam resolver problemas, requisitos considerados fundamentais pela lógica produtiva e que vêm afetando o trabalho do professor quando este se depara, entre outros aspectos, com a sua frágil formação recebida.

O estudo proveniente desta pesquisa me faz afirmar que hoje não mais se exige que o trabalhador saiba somente ler, escrever e contar, ao contrário, torna-se cada vez mais necessário o domínio de certas habilidades, capacidades e competências desenvolvidas num processo em que o pensar, o criar, o intuir, o conhecer, o transmitir e o interagir sejam as bases do processo ensino-aprendizagem que nem sempre está ao alcance de todos eles. A informação e a habilidade em manipulá-las são consideradas mercadorias valiosas neste processo: “a resposta é ensinar aos estudantes nas escolas como se ‘metacomunicarem’ e como aprenderem ‘meta-habilidades’ de forma que possam se adaptar ao mundo tecnológico em transformação” (MCLAREN, 1997, p. 33).

Para os países considerados periféricos, aí incluso o Brasil, “a educação tende igualmente a ser entendida como condição básica de superação das desvantagens de inserção nos mercados mais competitivos e como elemento determinante de mobilidade social

ascendente no plano individual” (BARRETO, 1998, p 18). A escola, como *locus* de desenvolvimento da educação, passa, portanto, a ser concebida como uma instituição a ser freqüentada pelo resto de nossas vidas, vez que os profissionais do futuro, se quiserem se manter (empregáveis) competentes e competitivos no mundo do trabalho, deverão ser eternos “reféns” da escola.

Neste contexto, emergem (novas) reorganizações geopolíticas, com a formação dos mega-blocos econômicos supranacionais no cenário mundial: União Européia – UE <sup>14</sup>; Comunidade dos Estados Independentes – CEI <sup>15</sup>; North America Free Trade Agreement – NAFTA <sup>16</sup>; Tigres Asiáticos <sup>17</sup>; e mais recentemente a criação do bloco MERCOSUL <sup>18</sup>. Estas, fortalecem suas alianças políticas, econômicas e geográficas, ao derrubarem fronteiras criando exigências e expectativas em todos os níveis da sociedade, principalmente no âmbito da educação escolar, impulsionando mudanças no sistema de formação dos professores <sup>19</sup>.

POPKEWITZ & PEREYRA (1992, p. 29), assim se expressam ao analisarem a importância dada à educação e às reformas de formação de professores no âmbito destas reorganizações econômicas:

Hoje em dia, podemos considerar que as reformas na formação de professores procuram responder às transformações estruturais

---

<sup>14</sup> Representa a união de países europeus com eliminação de fronteiras internas (livre circulação de mercadorias, serviços pessoais) com o objetivo de tornar a Europa uma única potência capaz de competir em condições iguais com as principais forças do mundo. Atualmente é composta por quinze países: Alemanha, França, Grã Bretanha, Holanda, Itália, Grécia, Bélgica, Luxemburgo, Espanha, Portugal, Dinamarca, Suécia, Finlândia, Áustria e Irlanda.

<sup>15</sup> A CEI não substituiu a União Soviética, pois não é um estado, mas unicamente um acordo geopolítico entre estados formalmente soberanos, composto por 15 estados: Rússia, Casaquistão, Turquemenistão, Uzbequistão, Tadjiquistão, Kirguízia, Azerbaijão, Armênia, Geórgia, Ucrânia, Moldávia, Bielo-Rússia, Lituânia, Letônia e Estônia.

<sup>16</sup> Trata-se de um acordo de livre comércio da América do Norte, assinado pelos Estados Unidos da América, Canadá e México, com pretensões de incorporar futuramente todo o continente sobre o domínio dos Estados Unidos da América, através da formação da ALCA (Área de Livre Comércio das Américas).

<sup>17</sup> Coreia do Sul, Hong Kong, Taiwan, Cingapura.

<sup>18</sup> Constitui-se em um mercado comum estabelecido entre quatro países do cone sul: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, destinado a livre circulação de bens, serviços e produtos com eliminação dos direitos alfandegários e restrições não tarifárias à circulação de mercadorias.

<sup>19</sup> Por perceberem que não há futuro sem uma educação capaz de atender competentemente às necessidades da sociedade, os países industrializados voltaram a dedicar atenção especial aos seus sistemas educacionais e a apressar reformas (GOERGEN, 1998, p. 16).

(económicas, culturais, sociais e políticas) de longo prazo que têm lugar no plano nacional e internacional. Os governos nacionais tentam reagir em face de uma economia internacional em que os meios de produção já não são mantidos unicamente nas fronteiras de cada país. As novas realidades europeias provocam a emergência de novas empresas multi-nacionais e de uma maior flexibilidade económica. Veja-se, por exemplo, o caso da reorganização financeira no Reino Unido, da reformulação das leis fiscais nos Estados Unidos da América, da revisão dos acordos económicos da Suécia e da Islândia. Estas reorganizações económicas criam exigências e expectativas em todos os níveis de ensino. (...) O nível educacional tende a ser associado à segurança nacional, à vitalização económica e à concorrência internacional; as avaliações nacionais, a reelaboração dos currículos e a atenção dada à formação e trabalho dos professores são analisadas em função da posição de cada nação na economia mundial; a ênfase dada a certas componentes da formação dos professores é justificada pela necessidade de incentivar a preparação dos docentes nas áreas que associam o ensino à economia, particularmente nas ciências e na matemática.

MÝRDAL (1992, p. 118-9), professor do Instituto de Educação Irlandês, faz a seguinte observação no que se refere às influências da então Comunidade Económica Europeia (CEE) para a sociedade irlandesa:

Nos anos 80, a CEE aumentou o interesse pela educação, pela investigação e pelo desenvolvimento. Estão a ser lançados numerosos projectos que relacionam o ensino com a indústria e que coordenam o ensino nos diferentes países da Comunidade Europeia. O investimento ideológico na nova geração é considerado vital para o sucesso dos planos de uma Europa unificada. A CEE parece confiar no sistema educativo como uma forma de resolver os problemas lingüísticos, ainda que a maioria dos recursos seja canalizada para o aperfeiçoamento da competência técnica e profissional da força laboral da Europa Ocidental: renovar, competir e criar prosperidade (...) A Europa está a passar por tensões económicas e políticas de carácter revolucionário, tensões que se fazem sentir claramente no contexto irlandês. A estrutura das relações internacionais e das transacções vitais com novas potências supranacionais irá sem dúvida afectar a economia, a política e a educação.

O interesse pela qualidade da educação escolar, o investimento na formação dos professores e no sistema de ensino de uma maneira geral, têm merecido um destaque especial neste final de século frente às exigências de uma melhor qualificação dos trabalhadores. Exigência esta posta pelo capitalismo, visando à globalização e unificação de determinados

mercados econômicos cujos resultados possam trazer dividendos para acirrar a luta pela competitividade internacional e a hegemonia de tal mercado <sup>20</sup>. Para isto, na esfera educacional, é preciso que a escola produza trabalhadores para uma nova “ordem mundial”, regida por leis supranacionais. FREITAS (1995, p. 125), desvela os objetivos que estão por trás do interesse repentino pela educação por parte do sistema produtivo no contexto mundial: “o capital necessita de uma nova base tecnológica, que por sua vez, necessita de um tipo de formação diferente da que tem sido dada pela escola”.

GOERGEN (1998, p. 54), por sua vez, ao proceder um estudo sobre a formação de professores na Alemanha, nos chama atenção para a lógica de associar o investimento desta formação ao modelo de economia e de profissional da educação vigente neste país. Conclui o autor que:

O nascimento de um novo tipo de economia e a exigência de um novo tipo de profissional refletia-se diretamente na formação de professores, deixando manifesta a defasagem desta com relação ao cenário dos novos determinantes econômicos.

Vale ressaltar também, a posição da pesquisadora brasileira KAWAMURA (1998, p. 84) quando analisa a formação de professores no Japão. O cenário econômico, cultural e tecnológico em curso na “aldeia global”, tem afetado, inclusive, a estabilidade deste país em permanecer nos primeiros lugares no ranking dos países que mais investem em educação e mais retorno social tem em relação a este investimento. A ameaça desta liderança é bem evidenciada pela referida autora quando afirma que, na sociedade japonesa

o atual debate educacional gira em torno das transformações econômicas, tecnológicas e culturais por que passa o país em sua posição de liderança na economia mundial e suas implicações na escolarização da população. O avanço tecnológico e a organização da sociedade informacional vêm colocando em questão conteúdos, métodos e o papel do professor no processo educativo.

Outro consenso está associado ao discurso das reformas do sistema educativo nos países que condicionam o desenvolvimento de suas potencialidades a um investimento na educação

---

<sup>20</sup> Para POPKEWITZ & PEREYRA (1992, p. 29) a reorganização econômica estimula uma retórica de internacionalismo em que os sistemas educativos nacionais deverão produzir trabalhadores para a



escolar, exigindo-se nova reforma dos sistemas de formação de professores <sup>21</sup>. Assim, as políticas públicas na área educacional, têm glorificado a formação de professores como uma de suas prioridades emergentes.

No discurso oficial, a produção de uma nova escola e de um novo ensino, aparece como definidora do (novo) papel social que o professor terá que corresponder para participar, qualitativamente, da construção do mundo tecnológico. Chamado, portanto, a articular a educação com o sistema produtivo e o desenvolvimento nacional, o professor passa a ser considerado o "agente das reformas educativas", assumindo o papel de mediador entre economia/desenvolvimento e educação. Papel nem sempre correspondido face às limitações históricas, institucionais e formativas, que circunscrevem o trabalho docente.

Nesta perspectiva, as escolas são consideradas como importante estrutura de mudança social, ou seja, “motores de progresso, de produtividade e de prosperidade” (POPKEWITZ apud STOER, 1992, p. 76), ao mesmo tempo em que são depositadas fortes esperanças na reforma educativa como elemento corretor das desigualdades educacionais, embora concordemos com ENGUIA (1998, p. 20) quando afirma que a implementação desta “reforma não se constitui em um instrumento privilegiado da reforma social, mas sim, um dos mecanismos para efetivá-la”

O desdobramento político da necessidade de se investir qualitativamente em educação, para o bem estar da população brasileira, é bem retratado por GOERGEN (1998, p. 14), quando afirma que “admitir, porém, que a educação é indispensável para o progresso social significa afirmar que o Estado, a sociedade e os órgãos competentes devem encontrar meios de atender às necessidades educacionais da população”.

NÓVOA (1992, p. 57-65), ao refletir sobre as estratégias reformadoras da educação no Estado Português, desvela seu cunho político e chama atenção à contradição inerente ao trabalho docente face às responsabilidades que os professores devem assumir mediante o papel atribuído por tal reforma:

---

concorrência internacional.

<sup>21</sup> Segundo POPKEWITZ & PEREYRA (1992, p. 11) os objetivos de tais reformas, nada mais são do que racionalizar os sistemas educativos, permitindo a sua adaptação aos objetivos nacionais e às estruturas econômicas em mudança, aumentando a sua capacidade de resposta às preocupações financeiras e às pressões culturais que emanam dos espaços nacionais e internacionais.

A reforma educativa pode ser vista como um esforço do Estado para adquirir uma maior legitimidade, nomeadamente na definição dos conteúdos curriculares, na configuração dos modelos de direcção das escolas e no controle da profissão docente (...). O discurso (implícito) das reformas educativas é portador de uma contradição insuperável: por um lado, escreve nas entrelinhas que os professores são os principais responsáveis pelo estado crítico em que se encontram os sistemas de ensino; por outro lado, produz uma retórica que concede aos professores o papel de agentes privilegiados da reforma. Uma análise breve das notícias publicadas na imprensa sobre os professores confronta-nos com o sentimento ambíguo de que nos encontramos perante profissionais incompetentes e que têm comportamento pouco correctos, nos quais se depositam, no entanto, quase todas as esperanças de melhoria do ensino e da qualidade da educação.

No Brasil, a promulgação, em dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 <sup>22</sup>, principalmente as suas linhas mestras, referentes ao título VI “dos profissionais da educação”, têm merecido olhares críticos por parte dos docentes, sindicatos de professores e associações científicas, face ao discurso e aos dispositivos legais que o poder público vem se prevalecendo para efetivá-lo no âmbito nacional <sup>23</sup>.

Há também certo consenso no cenário internacional e nacional quanto à débil formação dos professores. Os cursos de formação de professores têm recebido expressivas críticas por apresentarem modelos ineficientes e ineficazes, não contribuindo, desta forma, para formação de um profissional da educação de qualidade. A fragilidade do arcabouço teórico–metodológico das estruturas de formação pouco contribui para que o professor possa instituir um trabalho docente comprometido com o aprimoramento da qualidade nas escolas; produzir inovações pedagógicas; enfrentar o desafio de mudanças na sociedade contemporânea, e responder às exigências postas pela necessidade do mundo moderno. Condições consideradas essenciais, pelo poder oficial, para transformação e independência da vida econômica, política e cultural do país.

FINKEL (1992, p. 87), professora da Universidade Nacional de Educação à Distância na Espanha, ao analisar as principais linhas mestras da reforma de formação de professores

---

<sup>22</sup> Promulgada como instrumento para operar a reforma educativa na Educação Básica e Superior Brasileira.

<sup>23</sup> No capítulo quarto desta pesquisa analisaremos as principais diretrizes que o Governo Fernando Henrique Cardoso tem editado para a formação de professores no Brasil.

daquele país, evidencia a problemática de se definir possíveis práticas de formação de professores para superar os limites decorrentes das atuais. Refere-se a autora:

A formação dos futuros professores apresenta problemas complexos. Não é fácil determinar qual o conhecimento científico relevante que devem possuir, quais as estratégias de formação que lhes irão possibilitar o acesso a uma pedagogia crítica, quais as melhores iniciativas institucionais para ligar com coerência teoria e prática e como garantir que os futuros professores sejam equilibrados e sensíveis aos problemas dos seus alunos e da sociedade em geral.

É curioso verificar, que a fragilidade teórico-metodológica na formação dos professores, não diz respeito tão somente aos países que, por serem considerados subdesenvolvidos, pouco investem em educação. Constata-se que de uma maneira geral, os países ditos industrializados e desenvolvidos também se deparam com esta fragilidade, configurando-se em um problema de dimensões mundiais.

SAVIANI (1998, p. 134), ao analisar o sistema de formação de professores na Itália faz a seguinte reflexão:

Os professores estão, na suas esmagadoras maiorias, agudamente conscientes da inadequação da formação profissional recebida; eles se sentem jogados na água sem que ninguém esteja preocupado em ensiná-los a nadar. De um lado, eles julgam quase sempre suficiente a preparação disciplinar obtida, mas se sentem desguarnecidos na frente do conhecimento dos problemas educativos, dos processos de aprendizagem na idade evolutiva, das metodologias didáticas gerais (programação curricular, avaliação etc.) e das metodologias didáticas específicas da matéria ensinada.

DEMO (1996, p. 265), ao buscar os resultados avaliativos do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, no Brasil, evidencia a seguinte constatação:

O Brasil representa uma das situações mais atrasadas no plano mundial, quer se trate da maneira como prepara os formadores e os recapacita, quer se trate do rendimento escolar dos alunos. A avaliação do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) tem revelado dados assustadores, que, além de sinalizarem baixíssimo desempenho escolar, implicam despreparo espantoso por parte dos docentes.

Por sua vez, o MEC (1998, p. 65), instituição brasileira responsável pela política nacional de valorização do magistério, mostra a sua preocupação com a melhoria da formação do professor:

No que diz respeito à formação inicial, existe hoje consenso quanto à necessidade de promover uma profunda reformulação tanto da habilitação para o magistério em nível de 2º grau como das atuais licenciaturas.

Ao que me parece, estes embates têm fundamentado dinâmicas reformadoras do sistema de formação de professores em diferentes países, incluindo o Brasil.

Outra tendência consensual a considerar no contexto da globalização da economia <sup>24</sup>, da competitividade e da emergência da construção (ou consolidação) de uma sociedade produtiva no cenário mundial, diz respeito ao princípio da democratização do ensino, sustentado pela lógica das igualdades de oportunidades de acesso ao saber elaborado, assegurando a participação de diferentes grupos raciais, étnicos e sociais no interior da escola.

A globalização do saber e das comunicações, aliada à presença de diferentes culturas no interior da escola, principalmente nos países considerados do primeiro mundo face ao grande êxodo de imigrantes oriundos, principalmente, dos países periféricos, têm levantado discussões no plano educacional e político de se implementar uma educação inter/multicultural <sup>25</sup>, implicando mudanças na formação do professor. Educação esta, que viabilizar-se-á a partir do momento em que o professor for portador de saberes, habilidades e atitudes consideradas essenciais para o pleno desenvolvimento do trabalho docente junto à população escolarizável cada vez mais diversificada, e de que a escola reconheça e valorize as diferentes culturas presentes no processo ensino-aprendizagem.

---

<sup>24</sup> MCLAREN (1997, p. 23) chama a atenção de que estão em jogo, também, neste processo de globalização a tendência, dentro do capitalismo tardio, de que todos os continentes estão indo ao encontro de uma cultura global unificada.

<sup>25</sup> A impetuosidade dos nacionalismos, da hostilidade étnica e religiosa, o ressurgimento do racismo e da xenofobia e a profusão dos conflitos políticos têm sido tomados como referências para se pensar a formação de professores para a diversidade cultural.

POPKEWITZ & PEREIRA (1992, p. 30-1), ao realizarem uma análise comparada das políticas de formação de professores nos últimos anos em oito países <sup>26</sup>, retratam esta situação com bastante propriedade quando afirmam:

As mudanças na demografia e os movimentos sociais lançam novos desafios à escola e aos sistemas universitários. Têm sido criado novos cursos de formação de professores estimulando uma maior sensibilidade face às diferenças culturais e raciais das crianças, introduzindo progressivamente pedagogias multiculturais e étnicas. (...) O reconhecimento da diversidade e do multiculturalismo chama a atenção para a crescente participação das pessoas de cor e das minorias nos debates públicos sobre o ensino, com a afirmação de diferenças culturais e lingüísticas que têm de ser levadas em linha de conta, nomeadamente na formação dos professores.

No mesmo sentido, direcionam-se as reflexões feitas pela pesquisadora brasileira KAWAMURA (1998, p.104-5), quando analisa a educação multicultural na sociedade japonesa e suas implicações para a formação de professores. Refere a autora que

Formar pessoas para viver em contextos diferenciados e educar pessoas de backgrounds culturais e sociais diferentes constituem-se em desafios para as políticas educacionais atuais.(...) A educação do professor (...) passa a requerer uma formação para uma sociedade étnica e culturalmente diferenciada.

No Brasil, a diversidade de raças e etnias na formação do povo brasileiro; a presença cada vez maior de alunos oriundos das classes sociais menos favorecidas economicamente nas escolas públicas; a discussão da educação inter/multicultural e o multiculturalismo na formação dos professores impõem a necessidade de tornar a escola democrática no que diz respeito à valorização, produção e socialização de diferentes saberes e conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem.

Vários estudos têm apontado, que tal perspectiva de educação, pode contribuir para minimizar o fracasso escolar.

Na perspectiva da educação inter/multicultural, os sistemas de formação de professores deparam-se com pressões da sociedade, no sentido de proporcionarem a estes uma formação

---

<sup>26</sup> Austrália, Espanha, Estados Unidos da América, Finlândia, Islândia, Portugal, Reino Unido e Suécia.

multicultural. Esta formação traduz-se pelo desenvolvimento de saberes e qualidades no professor para que possa produzir um trabalho competente ao considerar a pluralidade cultural dos diversos grupos étnicos e sociais de seus alunos.

STOER (1992, p. 74), professor da Universidade do Porto, assim se expressa sobre a ingerência da educação inter/multicultural na formação dos professores no contexto europeu:

De facto, com o fim da divisão da Europa, reaparece como uma preocupação principal o problema da democracia num sistema (mundial) de produção capitalista. Nestes termos, como pensar o trabalho pedagógico dos professores desta Europa atual? A nossa proposta é a seguinte: promover os professores como agentes/promotores de democracia - de uma democracia aprofundada cujo desenvolvimento na (e através da) educação depende, em grande parte, de uma efectiva implementação do princípio de igualdade de oportunidades para o sucesso na educação escolar, o que, por sua vez, depende de uma atitude e de um comportamento inter/multicultural (anti-racista) pela parte dos professores.

Enfim, outro consenso liga-se à **implementação/consolidação de práticas de formação contínua de professores**, considerada como espaço privilegiado de produção e socialização de saberes (teórico e prático) dando suporte ao exercício da profissão docente.

Ao considerarmos os problemas de ordem macro-estruturais de diferentes países e, principalmente, da formação inicial de professores quanto às regulações impostas pelas reformas educativas que levantam as questões do que é admissível, válido, possível, legítimo e razoável na efetivação da profissão docente, não é de se estranhar que as discussões sobre a problemática da formação de professores, neste final de século, transportem-se para a esfera da **dimensão da formação contínua de professores**. Pelo menos, é o que se evidencia quando se interroga acerca do desenvolvimento profissional do professor (pessoal e coletivo), sua autoformação, o estatuto da profissão docente, a desprofissionalização do ensino ao longo da história, a crise de incompetência dos professores, a formação inicial etc.

As respostas a estas interrogações, para alguns autores, passa fundamentalmente pela implementação de programas de formação contínua de professores, como instância permanente da reflexão *no* e *do* trabalho docente.

Neste estudo, pudeo constatar que o discurso teórico em jogo a respeito do investimento na formação contínua de professores está assentado em três lógicas articuladas:

A **lógica acadêmica**, produzida principalmente nos meios universitários/escolares, centra suas análises nas questões formativas/profissionais/pedagógicas/escolares que afetam poderosamente o trabalho do professor, tão bem evidenciado pela seguinte reflexão de NÓVOA (1992, p. 67):

A formação contínua de professores assume uma importância crucial. Por aqui pode passar um esforço de renovação, com conseqüências para os programas de formação inicial, o estatuto da profissão, as mudanças de escolas e o prestígio social do professor. O desafio é de grande alcance, e não há soluções miraculosas.

Outra lógica identificada é a **lógica do mundo do trabalho**, produzida pelo modelo produtivo vigente na atualidade, que argumenta que as alterações tecnológicas, gerenciais e informacionais, desenvolvidas neste final de século, estão dando o formato para os programas de educação continuada das diversas profissões, aí incluso o de formação continuada de professores. A observação de KAWAMURA (1998, p. 98) evidencia esta reflexão:

A expansão da educação continuada está diretamente relacionada com as mudanças que vêm sendo introduzidas no sistema de organização do trabalho e na demanda de novos conhecimentos e habilidades na maioria da população.

Logo, a educação permanente tem sido apontada como uma das vias que possibilitaria ao homem, estar em permanente estado de estudo, atento à reprofissionalização, sobretudo, se estiver desempregado ou defasado em termos de atualização profissional.

Por último, a **lógica economicista**, que analisa economicamente o mundo na estreita relação custo-benefício e taxa de retorno, produzida pelos organismos multilaterais de financiamento da educação, tendo como grande representante no cenário globalizado o Banco Mundial - BM.

Este propõe, para o investimento na formação do professor, uma “curta formação inicial” acrescida de uma “longa capacitação em serviço”, assentada na afirmação de que a “capacitação em serviço é mais determinante no desempenho do aluno que a formação inicial” (LOCKHEED & VERSPOOR apud TORRES, 1996, p. 162). A recomendação do BM em priorizar a capacitação em serviço, desaconselhando o investimento na formação inicial dos

professores, é sustentada pelo argumento de que aquela é considerada mais efetiva em termos de custo (TORRES, op cit, p. 162) <sup>27</sup>. Recomenda ainda que estas (capacitação em serviço e formação inicial) sejam oferecidas na modalidade da educação à distância, também considerada mais efetiva em termos de custos que a modalidade de educação presencial.

Essas recomendações do BM em priorizar o investimento na capacitação em serviço, ensino à distância e conhecimento da matéria em detrimento do investimento na formação inicial, ensino presencial e conhecimento pedagógico respectivamente têm orientado a definição de políticas públicas para a formação de professores nos países ditos em desenvolvimento, aí inserido o Brasil.

Com base neste breve panorama e nestas três lógicas, insere-se todo um quadro conceitual de formação contínua de professores, que tem sido considerado no momento de se propor e de se defender tal formação.

Neste sentido, o capítulo seguinte intenciona responder a seguinte pergunta? **Quais os sentidos atribuídos à formação contínua de professores presentes na literatura especializada e em que medida eles se refletem na definição das políticas de formação de professores no Brasil?**

---

<sup>27</sup> Cf. também FONSECA (1999).



## II - DEFININDO OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

---

Este capítulo procura analisar o quadro conceitual de formação contínua de professores por meio da produção científica de diversos pesquisadores nacionais e internacionais como forma de visualizar quais sentidos estão sendo atribuídos a esta formação.

A temática da formação contínua de professores, como campo de investigação científica tem tentado sair da esfera de uma interpretação, como nos diz RODRIGUES & ESTEVES (1993, p.106) limitada, subteorizada e subconceptualizada. É com base neste esforço, que presencio, atualmente, uma considerável e significativa produção teórica de pesquisadores brasileiros e internacionais buscando definir com maior rigor seu quadro conceitual.

Ao proceder análise primeira sobre esta formação, percebi que o ideário pedagógico de certos autores fundava-se em algumas opções teórico-metodológicas, ora recorrentes, ora divergentes. Nos meus rascunhos começava a identificar, então, a existência de quadros conceituais diversos, complexos e por vezes com posições antagônicas, caracterizando-se, via de regra, pela tentativa de seus autores em delimitar o campo de atuação desta formação por meio da definição de seus objetivos, conceitos, pressupostos, ações, modalidades, *locus* e finalidades últimas da formação contínua de professores. Não raro, identificava, também, a presença de um otimismo pedagógico nas entrelinhas desses quadros conceituais, quando os autores atribuíam uma força muito grande a esta formação, enaltecida, neste final de século, como a alternativa possível de realização para colmatar as lacunas da formação do professor e, conseqüentemente, corrigir algumas distorções de sua prática pedagógica. Não é por acaso que presenciamos nos últimos tempos, na esfera dos discursos pedagógicos e oficiais, a migração do debate em torno da formação inicial para a formação continuada de professores. Será o investimento na formação contínua de professores o “grande *boom* do momento e a salvação da educação?” A história nos dirá!

Assim, à medida que caminhava na leitura de autores que analisam esta formação fui detectando a complexidade e a diversidade do arcabouço teórico em que se fundamentavam

para elucidar e argumentar suas análises. Para o alcance dos meus objetivos, portanto, reuni essas análises pelos mesmos critérios que os autores, explícita ou implicitamente, se prevaleceram para construir seu quadro conceitual a respeito da formação contínua de professores. Os critérios foram estabelecidos a partir das seguintes questões que orientarão este capítulo:

- 1 - Quais as razões da necessidade de continuidade da formação do professor?**
- 2 - Quais os conceitos em pauta para a formação contínua de professores?**
- 3 - Quais objetivos estão sendo definidos para orientar a formação contínua de professores?**
- 4 - Quais ações estão sendo propostas para viabilizar a formação contínua de professores?**
- 5 - Qual *locus* a privilegiar para o desenvolvimento de ações de formação contínua de professores?**
- 6 - Enfim, que perfil de profissionais queremos construir ao propormos determinadas ações de formação contínua de professores?**

O exame desses quadros conceituais, portanto, se configurará a partir da identificação das justificativas, conceitos, objetivos, pressupostos, ações, perfil do professor desejado, vez que este conjunto de idéias está revelando novos paradigmas, ampliando a compreensão desta formação, bem como, servindo, também, de fundamentação e referência teórica para definir, propor e gerar práticas de formação contínua de professores mais adequadas e conseqüentes. Vejamos agora, as questões orientadoras e possíveis respostas norteadoras, obtidas no exame dos quadros conceituais analisados.

## **1 - QUAIS AS RAZÕES DA NECESSIDADE DE CONTINUIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE ESTÃO PRESENTES NA LITERATURA?**

Evidencia-se, cada vez mais, nos discursos de professores, pesquisadores, técnicos e políticos a importância de se investir na continuidade do processo formativo do professor. As razões para este investimento vão desde a precária formação do professor adquirida nos cursos de formação inicial, considerados desatualizados e ineficientes, passando pela evolução abrupta do homem e do conhecimento neste fim de milênio, chegando até as exigências que um mundo globalizado impõe ao sistema de ensino quanto à mudança da realidade escolar e, por conseguinte, da prática pedagógica do professor, tendo em vista a produção de um profissional qualificado.

Este consenso do investimento, entretanto, funda-se em diferentes “justificativas” que, aos nossos olhos, merecem um rastreamento no sentido de verificar quais razões estão presentes na literatura no momento em que se tenta teorizar, conceituar, construir e propor arcabouço teórico que justifique esta formação. Examinemos, então, o discurso do investimento que mostra quais argumentos/idéias estão em jogo no momento em que se buscam bases teóricas para se propor a continuidade do processo formativo do professor.

Os argumentos/idéias presentes na literatura foram aqui sintetizados e organizados em cinco eixos teóricos apenas como forma de melhor apreendê-los e compreendê-los. Ressalto que estes argumentos, em seus textos de origem, apresentam-se de forma articulada, evidenciando, no seu conjunto, um sistema de idéias coeso.

Portanto, quais as razões mais recorrentes encontradas na literatura especializada que justificam a necessidade do investimento na continuidade do processo formativo do professor?

## LIMITES NA/DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Encerra-se nesta assertiva uma das grandes razões, senão a primordial, para se propor a continuidade do processo formativo do professor. A obviedade desta constatação, entretanto, é explorada tendo como parâmetro a fragilidade e as limitações dos cursos iniciais de formação de professores. Vejamos como são construídas as explicações e os argumentos em torno desta razão.

Os cursos iniciais de formação de professores, quer sejam no âmbito do ensino médio<sup>28</sup>, quer sejam no ensino superior, têm como objetivo produzir a profissão docente habilitando o futuro profissional para o exercício do magistério.

Entretanto, são cursos que, já há muitos anos, recebem a crítica de propagarem um ensino distante das reais necessidades formativas dos futuros professores, caracterizando-se por serem propedêuticos; por dicotomizarem o par teoria-prática no processo de construção de conhecimento; por trabalharem sob o enfoque idealizado de aluno/escola/professor/ensino; por efetivarem um ensino desvinculado da realidade concreta de nossas escolas, entre outros, produzindo profissionais desprovidos de fundamentação teórico-metodológica e de competência formal e política para o exercício do magistério. Logo, à medida que estes cursos não conseguem articular os conhecimentos teórico-práticos para o desvelamento das questões sócio-econômico-políticas que permeiam o processo educativo e que repercutem, sobremaneira, na qualidade do trabalho do professor, fortifica-se o entendimento de que os professores não são portadores de saberes e habilidades consideradas básicas<sup>29</sup> para o

---

<sup>28</sup> Será esta formação posta em segundo plano pelo sistema oficial de ensino face à determinação da LDB 9.394/96 no seu artigo 62 quando exige que a formação de docentes para a educação básica far-se-á em nível superior, mesmo admitindo-a, temporariamente, no âmbito do ensino médio? Registramos que a resolução CEB nº 2 de 19 de abril de 1999 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal, pode ser considerada uma tentativa do MEC em reabilitar esta modalidade.

<sup>29</sup> As habilidades básicas para o exercício do trabalho docente podem ser aqui entendidas segundo os princípios definidos por PIMENTA (1990, p. 109): a) aguda consciência da realidade na qual irá atuar; b) sólida fundamentação teórica que lhe permita ler essa realidade e fundamentar os procedimentos técnicos; c) consistente instrumentalização que lhe permita intervir e transformar a realidade.

exercício do magistério, reproduzindo, portanto, no interior de nossas escolas, uma prática pedagógica dita ineficiente e precária devido a formação recebida, sendo também esta considerada ineficiente e precária, creditando àquela e a esta, a responsabilidade, entre outras, pelo baixíssimo aproveitamento da educação básica e pelo caráter excludente da escola.

Ao se ter como parâmetro um conjunto de críticas ao modelo de ensino propagado pelos cursos de formação inicial de professores, considerados deficientes, incapazes de alcançar certos objetivos formativos e, sobretudo, produtores de um profissional mal formado, a defesa da continuidade do processo formativo do professor se justifica, se fortalece e encontra amparo epistemológico no discurso pedagógico de pesquisadores e professores.

É consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores (ABREU, et al, 1999, p. 19).

COLLARES & MOYSÉS (1995, p. 96) se prevalecem deste argumento para justificar tal continuidade, afirmando que “em relação à formação de professores, o processo de formação básica, em escolas de grau médio (as Escolas Normais), e nas universidades (as Licenciaturas), caracteriza-se, de modo geral, por sua precariedade”.

BARBIERI et al (1995, p. 32), também aproveitam-se da crítica ao modelo de ensino dos cursos de formação de professores quando reconhecem suas limitações em formar qualitativamente o professor, saindo em defesa do investimento na formação contínua face à importância de se trabalhar determinados conteúdos essenciais na seara desta formação “diante das condições em que se encontra a escola, e nela a formação dita deficiente do professor”.

Todavia, PERRENOUD (1993, p. 94), abstendo-se de um pensamento mágico sobre a fé na formação inicial de professores, nos faz refletir sobre a qualidade atribuída a ela mostrando os dois lados da mesma moeda. Sobre este “mal estar” na formação dos professores, o referido autor contemporiza as críticas quanto aos seus limites e precariedades, argumentando categoricamente que “aparentemente, quase todas as críticas do sistema escolar são concentradas no mesmo bode expiatório: a formação de professores, que é considerada demasiado curta, inadequada, inadaptada, insuficiente, antiquada. Mas ela não merece nem este excesso de honra nem esta indignidade”.

A qualidade duvidosa de ensino, propagada pelos cursos de formação, além de estar associada às questões de cunho pedagógico-organizacional (objetivos, conteúdos, avaliação, métodos, linguagem, interações, normas, regulamentos etc.), também está associada ao tempo de duração, considerado, por muitos autores, limitado, insuficiente, o qual não ofereceria condições para que se realizem as exigências que um processo formativo necessita. Vários autores argumentam que a duração do curso de formação inicial, via de regra estipulado em quatro anos para o ensino superior e três para o ensino médio, não tem dado conta de realizar um ensino onde se possa construir, aprofundar e disseminar, competentemente, os conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos, econômicos e políticos necessários para a explicação do fenômeno educativo e social, necessitando-se, portanto, para uma preparação profissional mais rigorosa e consistente, de um tempo formativo mais extenso.

Com base nessas considerações (qualidade de ensino duvidosa e limitação do tempo de formação) é que pude identificar o gérmen da idéia de que a formação inicial do professor ao ser constituída por certos limites e distorções, deve ser considerada como introdutória, logo, inicial, sem a preocupação de oferecer um produto (professor) completo, pronto e acabado, modelo profissional este que historicamente correspondeu a um perfil profissional desejado.

O que nos ocorre, como sugestão explicativa no momento, é a importância de assinalar a formação inicial, como o nome já diz, apenas como preparação inicial. Ela não deveria ser sobrecarregada com uma carga que não lhe é compatível e para qual não está aparelhada. (...) Se fosse reconhecido claramente o caráter introdutório, de uma preparação que não pretende ser total, nem abarcar toda a carreira do professor, talvez ela pudesse se tornar mais eficiente, assumindo a especificidade desse caráter inicial (LÜDKE, 1996, p. 37).

Nessa perspectiva, alguns autores argumentam que esta formação não se encerra ao término do curso, estendendo-se por um longo, e por vezes, tenebroso tempo *ad aeternum*, saindo em defesa da continuidade dos estudos do professor por meio de determinadas ações formativas. Vejamos como se expressam certos pesquisadores a esse respeito:

Começam-se a questionar, pois, as visões simplistas sobre a formação dos professores de ciências e a compreender a necessidade de uma preparação rigorosa para garantir uma docência de qualidade. Isso não é possível, obviamente, no tempo necessariamente limitado da

formação inicial: as exigências de formação são tão grandes que procurar cumpri-las no período inicial conduziria ou a uma duração absurda ou a um tratamento muito superficial (PÉREZ, 1996, p. 73).

A formação de um professor é um processo a longo prazo que não se finaliza com a obtenção do título de licenciado (nem mesmo quando a formação inicial recebida tiver sido da melhor qualidade). Isso porque, entre outras razões, a formação docente é um processo complexo para o qual são necessários muitos conhecimentos e habilidades, impossíveis de ser (sic) todos adquiridos no curto espaço de tempo que dura sua formação inicial (CARRASCOSA, 1996, p. 10).

A formação contínua deverá, assim, colmatar as deficiências da formação inicial de vários professores (FORMOSINHO, 1991, p. 238).

Por mais que os vários autores concebam que a formação contínua não deve ser entendida como complementação, suplência, espaço de correção das distorções e dos equívocos da prática pedagógica do professor, ela acaba tendo esse viés quando encontramos argumentos que justificam a relevância de se investir nessa formação tendo como perspectiva suprir as deficiências científicas, pedagógicas, técnicas e políticas do professor. Por conseguinte, a crítica à precariedade dos cursos de formação inicial de professores e, conseqüentemente, do produto defeituoso por eles lançado no mundo de trabalho, é utilizada primordial e recorrentemente para justificar o investimento na formação contínua de professores.

No jogo dessas controvérsias, nos questionamos: não se evidencia uma tendência de considerar a formação contínua de professores como instância de reprofissionalização docente, ao se ter como parâmetro a correção de certos problemas e desvios de ordem pedagógica deixados pela formação inicial considerando sua qualidade e o tempo destinado a ela? A formação contínua de professores não está sendo proposta com função de reprofissionalizar o professor, objetivando corrigir desvios profissionais não superados com a formação (inicial) recebida?

MENEZES (1996, p. 51) nos adverte sobre essas tendências e chama a atenção para o fato de que alguns projetos de formação contínua de professores estão sendo concebidos tendo como norte a correção de determinados problemas não superados a partir da formação inicial recebida, configurando-se meramente num espaço, como sublinha o autor, de “retificação de falhas que se eternizam”.

## **OS SUJEITOS EM CONSTRUÇÃO: PROFESSOR, PROFESSORA**

Outro argumento presente no ideário pedagógico de pesquisadores, para justificar a importância do investimento na formação contínua de professores, diz respeito à idéia de que o homem, no caso o professor, educa-se e forma-se no decorrer de sua existência, estando portanto, em processo permanente de (des) construção de si próprio como pessoa. Neste processo, o homem formando-se, transforma-se nas e pelas relações sociais estabelecidas em seu contexto, construindo um jeito singular de agir, reagir e interagir com o mundo. Sobre este prisma MOITA (1992, p. 114) afirma que “essa construção de si próprio é um processo de formação (...) compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessaram a vida”.

Este processo, tão evidenciado em certos discursos, tem como pressuposto básico o argumento universal de que o homem é um ser histórico, por isso mutável, incompleto, inacabado, limitado e, sobretudo, porque na sua historicidade, ao interagir com o mundo social, produz sua própria vida material e espiritual, construindo, ativamente, ao longo dessa trajetória, valores, crenças, idéias, concepções, saberes acerca de seu contexto, que servirão de base para exercício da cidadania e, no caso, especificamente, da profissão docente. Nesta lógica, configura-se, portanto, a idéia de que o desenvolvimento pessoal (cidadão) e profissional (professor) se produz, indissociavelmente, na prática social humana, derrubando a crença ingênua de que a gênese do processo formativo do professor localiza-se nos cursos iniciais de formação.

Este é um processo formativo em que o professor passa a ser considerado o agente principal de sua própria formação, o que torna tal processo, como reconhece PERRENOUD (1993, p. 102-3) “complexo, consolidado e enfraquecido pelos feed-backs que o professor recebe no dia-a-dia”. Processo este que se identifica como um singular “percurso de formação”, cuja trajetória produz e consolida um saber que, aliado às experiências profissionais, resulta em um saber docente norteador das opções político-metodológicas e dos rumos profissionais do professor.



É essa dimensão da natureza do homem (histórico/inacabado/em processo permanente de desenvolvimento) que o coloca como um “eterno aprendiz”, formando-se num processo que não se restringe às situações formais de aprendizagem e nem se esgota em determinado local e espaço de tempo. O homem, a partir de situações reais e dos elementos que dispõe, vai dando certo sentido a sua vida para a construção de sua identidade <sup>30</sup>, pessoal e, fundamentalmente, profissional <sup>31</sup>. Assim sendo, o desenvolvimento pessoal, não está dissociado do desenvolvimento profissional, ao contrário, numa relação de reciprocidade, constroem-se conjunta e concomitantemente na trajetória de vida de cada sujeito, ou seja, o desenvolvimento profissional não se origina nos cursos de formação inicial de professores, como nos alerta MARIN (1996, p. 162), mas sim, no cotidiano peculiar de cada sujeito histórico. Na expressão da referida autora:

As pessoas começam a ser formadas profissionalmente em seu cotidiano. Cada um de nós sofre um processo de formação profissional a partir da educação formal e informal a que está submetido, diariamente, desde muito cedo. É na interação social, na família, nos grupos de amigos, nas instituições, nas horas de lazer que começa essa formação, não nos cursos básicos que ministramos.

Portanto, podemos afirmar que a gênese da formação de professores não se localiza nos cursos de formação inicial que produzem o profissional, mas sim, na própria trajetória de vida pessoal do professor. Como ser histórico/social, a partir de sua inserção no mundo material, o homem constrói valores, preconceitos, concepções acerca das profissões, entre elas, a profissão docente, o que leva a formar uma dada consciência e identidade profissional. No percurso histórico desta formação, antes mesmo de frequentar um curso de formação de

---

<sup>30</sup> Segundo NÓVOA (1992, p. 16), a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

<sup>31</sup> Identidade profissional é uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a da aposentadoria, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referência de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho

professores, o aluno, futuro professor, já traz consigo uma dada concepção de ensino, aprendizagem, escola, avaliação, docência, contribuindo, futuramente, para a configuração de uma determinada prática pedagógica.

Não é por acaso que hoje se fala tanto em investir na formação de professores por meio do investimento na sua pessoa e no saber de sua experiência <sup>32</sup>. O acúmulo de pesquisas científicas cujos estudos centram-se na história de vida, ciclos de vidas, percursos profissionais, biografias, autobiografias, desenvolvimento pessoal e profissional do professor, encontram-se na ordem-do-dia e na ribalta da academia, vez que tais estudos, segundo NÓVOA (1992, p. 15) “recolocam os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação”.

Desta forma, o paradigma do homem em construção traz profundas reflexões acerca do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, e portanto, é mais um argumento utilizado para justificar a importância de se investir na continuidade do seu processo formativo.

## **O CONHECIMENTO EM ESTADO DE CONSTRUÇÃO**

A construção do homem, como ser histórico e social, entrelaça-se à construção, também histórica e social, do conhecimento e aparece como outro elemento argumentativo em defesa do investimento na continuidade do processo formativo do professor. O arcabouço teórico deste argumento é feito com base no entendimento de que o conhecimento, assim como no paradigma do homem em construção, não está pronto, acabado, não é a-histórico e está em processo permanente de construção, reconstrução, desconstrução, expandindo-se e desenvolvendo-se quando (com) partilhado socialmente. Este processo tem como motor vital a ciência, ao considerarmos os avanços sociais, técnicos e tecnológicos que ela proporciona à sociedade contemporânea.

---

concreto (MOITA, 1992, p. 115-6).

<sup>32</sup> Cf. NÓVOA (1991, p. 23).

A evolução e rápida divulgação do conhecimento científico, o grau de desenvolvimento tecnológico a que a humanidade chegou e as possíveis transformações sociais e culturais operadas nas últimas décadas deste século, têm trazido profundas reflexões acerca do papel da escola e do professor neste cenário de transformação e mudança do conhecimento, da sociedade e do homem. Assim, a formação contínua de professores aparece como uma das dimensões do processo formativo do professor, que poderá contribuir para que este mantenha-se sempre numa postura constante de construção e reconstrução de seu próprio conhecimento, tendo em vista as rápidas e profundas transformações ocorridas em todos os setores da vida humana.

RAIMUNDO (1991, p. 269), pesquisador português, sobre este entendimento, expressa a seguinte convicção:

A rápida evolução dos conhecimentos nas diferentes áreas do saber, a evolução e o desenvolvimento tecnológico; a evolução das sociedades nos seus valores e nas suas relações interpessoais são aspectos que, hoje em dia, colocam importantes e decisivos desafios à formação dos professores. A formação contínua dos professores deverá, então, ter como objetivo ajudar os professores a vencer e ultrapassar as dificuldades decorrentes do progresso científico e tecnológico, e das transformações sociais e culturais na sociedade.

O desenvolvimento das ciências, principalmente neste final de século, tem afirmado a incompletude, infinitude, inacabamento e provisoriedade do conhecimento, revelando-se quando algumas teorias/verdades, consideradas até então inabaláveis, estão sendo postas em questão, obrigando, não só a comunidade científica a rever seus argumentos e pressupostos, como também a escola, à medida que tais conhecimentos científicos transformam-se em conteúdos escolares.

A rapidez da transformação do conhecimento científico, sua história, volume, complexidade e o saber propagado por ele, ao que parece, não tem chegado de forma sistemática e atualizada no interior de nossas escolas <sup>33</sup>, deixando lacunas que teimam em persistir na formação do aluno e do próprio professor, obrigando este, para ficar atualizado, a

---

<sup>33</sup> COLLARES & MOYSÉS (1996, p. 112) afirmam que há um imenso “buraco negro” entre o mundo do conhecimento científico e o mundo real. As referidas pesquisadoras apontam para a necessidade de estudos que analisem, entre outras questões, quais os intervenientes que separam estes dois mundos.

estudos contínuos. BARBIERI et al (1995, p. 33), nos fazem refletir sobre esta necessidade formativa quando ponderam sobre o seguinte fato:

Independentemente das condições nas quais se efetuou a formação na graduação e da situação da escola, o professor precisa de continuidade nos estudos não apenas para ficar atualizado quanto às modificações na área do conhecimento da disciplina que leciona. Há uma razão muito mais premente e mais profunda, que se refere à própria natureza do fazer pedagógico.(...) Esse fazer (...) está fundado em um saber que é sempre fragmentário e provisório, sempre incompleto porque é do domínio do Homem e da história, e depende da investigação e do estudo contínuo.

A transformação do conhecimento científico, muitas vezes ignorada pelos professores, aliada ao desconhecimento da história, produção e avanço científico de sua área de atuação, resultam num ensino desatualizado, não contemporâneo, trabalhado sob o enfoque do senso comum, o que me faz interrogar a atualidade, validade e o significado social dos conhecimentos - conteúdos escolares - trabalhados pelo professor em sala de aula. Essa desatualização também é tributada à formação recebida e não minimizada durante a trajetória profissional do professor pela pouca, ou nenhuma oportunidade que o profissional do ensino tem de prosseguir nos estudos relativos a sua área de atuação.

Alguns estudos registram que “o professor tem consciência clara da precariedade de sua formação profissional e reclama o direito de capacitar-se, de aperfeiçoar-se” (ALVES, 1995, p. 59), sem, entretanto, o sistema oficial de ensino oferecer, sistematicamente a este, situações de aprendizagem que dêem oportunidades de continuidade dos estudos para mantê-lo atualizado quanto às modificações na área de conhecimento da disciplina que leciona.

Na esteira da complexidade da produção e socialização do conhecimento, destaca-se, também, a preocupação com a evolução técnica, tecnológica e científica, que traz sérias e novas responsabilidades ao trabalho do professor, induzindo-o, mesmo que aleatoriamente, a participar de determinadas ações de formação contínua, tendo em vista o novo cenário global que se descortina e se apresenta a ele. Para FORMOSINHO (1991, p. 238), uma das causas que explica a preocupação do mundo ocidental com a formação contínua dos professores diz respeito à evolução tecnológica e à complexidade da sociedade atual. Segundo o pesquisador, estas duas dimensões levantam a perspectiva de que “a formação inicial em qualquer profissão

ou ocupação seja cada vez mais insuficiente para garantir um bom desempenho durante toda a vida”.

Esta preocupação também é sentida na cultura oriental. KAWANURA (1998, p. 93), ao analisar o sistema educacional da sociedade japonesa a partir do seu desenvolvimento industrial, econômico e social, faz a seguinte reflexão:

As transformações econômicas colocaram a necessidade da constante atualização do conhecimento científico, tecnológico e artístico para permitir ao cidadão uma vivência inserida (inclusive não alienada) nas transformações da conjuntura econômica, social e cultural. Assim, a concepção de educação continuada entrou no debate, desde os anos 70, incluindo a comunidade escolar.

Portanto, o paradigma da construção do conhecimento e os desdobramentos advindos de sua história, produção, evolução e resultados, têm sido priorizado quando argumenta-se sobre a necessidade de se investir na formação contínua de professores.

## **MUDAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR**

Outra razão presente, posta em jogo para reivindicar o investimento na formação contínua de professores, diz respeito à necessidade urgente de transformar a prática pedagógica do professor face às diversas críticas que este recebe quanto à qualidade de seu trabalho e à ineficiência em resolver determinados problemas pedagógicos que enfrenta no processo educativo. O discurso para tal investimento, portanto, é produzido, tendo como parâmetro, que há uma prática pedagógica moldada pela experiência profissional rica em conflitos e problemas que precisa ser revista e redimensionada, objetivando instituir um ensino marcado pela qualidade. Vejamos como alguns pesquisadores situam esta questão:

Muitos dos problemas do processo de ensino-aprendizagem não adquirem sentido até que o professor os tenha enfrentado em sua própria prática. Por tudo isso, a formação dos professores tende cada vez mais a apoiar-se em uma formação inicial relativamente breve (a

duração habitual de uma licenciatura) e em uma estrutura de formação permanente dos professores em serviço (PÉREZ, 1996, p.73).

Como resultado do próprio trabalho em sala de aula, estarão surgindo constantemente novos problemas que o professor deverá enfrentar. Assim, é necessário que os professores disponham de possibilidades de formação e atualização permanente, diversificada e de qualidade, sendo também garantidas facilidades de acesso a tais programas (CARRASCOSA, 1996, p. 11).

A transformação do trabalho pedagógico do professor traz à tona a discussão, no âmbito da formação contínua de professores, da produção de um novo perfil profissional, que possa, além de desempenhar com êxito a profissão docente, melhorar a qualidade da educação. Espera-se do professor determinadas habilidades, competências e vocações que revelem um profissional crítico, criativo, produtor de inovações e idéias, instaurador de práticas qualitativas, pesquisador de sua própria prática, ou seja, deseja-se instituir a figura de um agente de mudanças (de atitudes, comportamentos, convicções), sobretudo de inovações pedagógicas e de pedagogias participativas, buscando instituir um novo modelo de ensino e de escola, superando, assim, as mazelas históricas presentes ainda, por exemplo, na realidade educacional brasileira.

Ressalto que a necessidade de produzir e difundir inovações em educação aparece nos discursos pedagógicos e oficiais como alternativa para melhoria do atual modelo de ensino (escola), tornando-o mais produtivo em termos de alcance de seus objetivos, conteúdos, estruturas e relações com a sociedade, mudando, portanto, a essência de sua configuração.

Em Portugal, por exemplo, a dimensão inovadora relacionada aos aspectos pedagógicos está presente, também, nos discursos de professores e pesquisadores, e é considerada condição essencial para o sucesso da reforma educativa e melhoria de seu sistema de ensino. ROCHA (1991, p. 183) assim se refere ao analisar a formação contínua de professores no quadro da inovação pedagógica no referido país:

É cada vez mais freqüente ligar a formação contínua dos professores à inovação pedagógica - não apenas porque importa inovar ousadamente neste terreno, mas também porque se torna imprescindível formar os professores para a inovação. É hoje aceite que inovação não é rigorosamente sinónimo de invenção, novidade - mas representa uma mudança deliberada, original, específica, e que se espera poder contribuir para melhorar a qualidade da educação.

Entretanto, associar a formação do professor à produção de práticas inovadoras e criativas não parece ser o caminho mais indicado, pois, conforme NÓVOA (1991, p. 22), “a formação quase nunca conduz diretamente à ação inovadora, e é preciso ter consciência deste fato se não quisermos cair em mistificações que nos dificultam uma apropriação interveniente das realidades educacionais”.

Este parece ser o entendimento presente no imaginário pedagógico de algumas personalidades, pois, não raro, encontramos discursos em que se situa claramente a convicção de que, alterar a prática pedagógica do professor por meio de ações de formação contínua é contribuir para instituir a cultura do sucesso escolar em contraposição à cultura do fracasso escolar, como nos demonstram os depoimentos dos pesquisadores abaixo destacados:

As necessidades dessa formação continuada e permanente surgem a partir das exigências de capacitação, advindas do tipo de relação que se espera que o docente tenha em sua prática e do processo de introdução de modificações em suas formas habituais de trabalho (...) Na formação continuada e permanente trata-se de capacitar os professores para que exerçam com êxito razoável sua tarefa profissional (TRICÁRICO, 1996, p. 84).

Transformar a cultura do fracasso, presente nas escolas brasileiras, em cultura do sucesso é a proposta que anima a produção deste caderno. O entendimento de que essa transformação passa necessariamente pela formação continuada dos professores é, hoje um consenso (SAUL, 1995, p. 5).

Não obstante, o investimento na formação contínua de professores, com a finalidade de alterar a prática pedagógica do professor, só faz sentido quando esta formação tiver como princípio organizativo o atendimento à “etapa formativa” em que ele se encontra, pois o percurso profissional, por ser singular a cada indivíduo, enseja determinadas expectativas que se diferenciam no decorrer de tal trajetória. Para o sucesso deste investimento, o ciclo de vida profissional de professores <sup>34</sup>, deve ser considerado no momento em que se planeja aquela formação, como nos sublinha CANDAU (1996, p. 143):

---

<sup>34</sup> HUBERMAN (1992, p. 31-61) ao analisar o ciclo de vida profissional de professores identifica as seguintes “fases ou estágios” por que passa o professor no decorrer de sua profissionalidade e que devem ser considerados no momento de definir programas de formação contínua de professores: 1) entrada na carreira; 2) estabilização; 3) diversificação; 4) pôr-se em questão; 5) serenidade e

Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional.

## **MUDANÇA DA REALIDADE ESCOLAR**

A escola brasileira, como a conhecemos hoje, tem sido marcada, desde a sua gênese, por altos índices de insucesso escolar. O número significativo de crianças que estão à margem do processo de ensino, seja por abandonarem os bancos escolares ou por engrossarem as estatísticas da reprovação, tem deixado alguns setores da sociedade brasileira incomodados com esses acontecimentos. Este insucesso escolar eclode, tendo como parâmetro básico, o fato de que, no interior de nossas escolas, alunos e professores vivenciam situações contraditórias e conflituosas no momento em que, por exemplo, tentam aliar objetivos de ensino com objetivos de vida, quase sempre revelando-se como divergentes e, por vezes, antagônicos.

O resultado desses interesses divergentes detona infinitos conflitos de ordem social, política, cultural, pedagógica, que alunos e professores têm que enfrentar exigindo-se, em diversos casos, soluções rápidas, criativas e inovadoras, as quais, em muitos sentidos revelam-se inconsistentes e inconseqüentes para superar zonas conflituosas. A denúncia do quadro de falência do ensino público brasileiro tem sido feita tanto pela comunidade científica, acadêmica, escolar e política, quanto pelos expressivos meios de comunicação de massa, que nos informam, a todo o momento, a precariedade do ensino público brasileiro exigindo mudanças radicais nessa contextura.



Nesta perspectiva nasce a compreensão da urgente e necessária “mudança educacional” que potencialize profundas transformações nas concepções e práticas educacionais presentes.

É no quadro desta mudança, que se vislumbraria a possibilidade de se (re) construir a escola pública brasileira, desejosa de ser marcada pela qualidade do ensino que ainda não consegue oferecer, quer seja por seus limites históricos e institucionais, quer seja pela incapacidade de gerar mudanças radicais e inovadoras. Esta necessidade de mudança cria no interior das instituições formadoras grandes expectativas para a formação do professor, visto que nas entrelinhas do discurso da modernização do sistema de ensino, sob a égide da reforma do ensino com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9.394/96, o professor passa a ser considerado como o fundamental agente de mudança capaz de identificar os principais problemas enfrentados no trabalho docente; pesquisar sobre sua própria prática pedagógica e da comunidade escolar; propor soluções criativas e inovadoras e avaliar e comunicar os resultados frutos de sua intervenção no contexto escolar.

Mais uma vez, a formação do professor é considerada como elemento vital à construção de um novo profissional e à transformação da atual realidade educacional brasileira. CANDAU (1996, p. 140) e ALMEIDA (1999, p. 256-7), respectivamente, expressam exemplarmente este ponto de vista quando destacam:

A problemática da formação continuada de professores adquire no momento atual especial relevância e destaque entre nós. A busca da construção da qualidade de ensino e de uma escola de primeiro e segundo graus comprometida com a cidadania exigem necessariamente repensar a formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial como à formação continuada.

Assumir que o processo de mudança educacional se faz com a participação dos professores traz, como decorrência, a inclusão da formação contínua como um dos seus elementos constitutivos e não como uma condição prévia da mudança ou como forma de garantir sua implementação.

Esta eficácia social, atribuída à formação contínua de professores como instância que pode alterar qualitativamente a realidade educacional brasileira, é perigosa, se considerarmos que na esteira desta formação, no contexto do trabalho, na qualidade do produto da escola e os efeitos sociais de tais dimensões (formação/trabalho/escola), o professor pouco tem noção

sobre quais caminhos são necessários trilhar para alteração desta realidade. Tudo leva a crer que o investimento na continuidade do processo formativo do professor é condição fundamental para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro, contudo, para o alcance desta finalidade, faz-se necessário profundas reformas (não só na formação do professor) na estrutura, organização e financiamento da educação básica no Brasil.

Mudar a escola numa perspectiva de concebê-la como local prazeroso, onde se ensina e se aprende saberes críticos e significativos engendra a expectativa de se alterar, a partir de um trabalho coletivo, sua organização, métodos, conteúdos, finalidades e objetivos, sua forma de se comunicar, agir, reagir e interagir com o mundo que a cerca, mesmo reconhecendo que entre os seus muros trafegam diferentes posicionamentos acerca de que mudança queremos e precisamos. Neste sentido, presume-se, que a formação contínua de professores tem o que falar e contribuir para alterar a realidade educacional brasileira.

Esta constatação revela a complexidade do aparato escolar, tornando a escola um grande palco/laboratório de aprendizagens à medida que o professor, ao refletir sobre a sua própria prática pedagógica, poderá encontrar alternativas pedagógicas possíveis para minimizar o atual quadro educacional brasileiro, que tem sido marcado pela ineficiência e ineficácia. Este processo de aprendizagem, mesmo realizando-se de forma intuitiva e assistemática, acaba modelando a própria formação do professor, vez que sua organização, objetivos e a cultura professada o leva a fazer opção por uma prática pedagógica sustentada por uma opção teórico-metodológica.

Assim, mudar a escola, sob o prisma de mudar a prática pedagógica do professor, a partir da continuidade de seu processo formativo, aponta a perspectiva de uma nova qualificação, que será mais expoente e contundente quando este puder experimentar sistematicamente, situações diversificadas de aprendizagem na comunidade escolar.

Portanto, por considerar a realidade educacional brasileira dinâmica, contraditória, conflituosa, cresce o entendimento de que, para a melhoria qualitativa do processo de ensino brasileiro, torna-se indispensável investir na continuidade do processo formativo do professor, tendo em vista alterar de forma drástica o quadro precário da educação brasileira. Mais uma vez o professor é chamado para responder a esta prerrogativa. A idéia de que necessitamos de um profissional de ensino qualificado, para responder às exigências e expectativas da

comunidade escolar e, por extensão, do mundo tecnológico e globalizado, sustenta a defesa do investimento na formação contínua de professores.

Vejamos como alguns pesquisadores definem esta problemática:

Existe hoje um consenso aparente sobre a importância da formação contínua. Na opinião da Comissão das Comunidades Europeias, a formação contínua de professores constitui um fator determinante na prossecução do objetivo da melhoria da qualidade do ensino (TEODORO, 1991, p. 51).

Poderemos afirmar que a Reforma Educativa, ao dar privilégio à formação contínua de professores constitui um factor de inovação que contribuirá decisivamente para a concretização da igualdade de oportunidades e para a promoção do sucesso educativo (PIRES, 1991, p. 144).

A formação contínua é um elemento fundamental da realização do professor e da melhoria da qualidade da educação (TEIXEIRA, 1991, p. 265).

A inovação, formação e investigação constituem os vértices de um quadro conceptual convergente da realidade actual, associado às preocupações de mudança educativa e de melhoria da educação escolar (FERREIRA, 1994, p. 75-6).

Vale ressaltar então, que as razões enunciadas acima (precariedade dos cursos de formação de professor, desenvolvimento do homem e do conhecimento, mudança da prática docente e da realidade escolar), são as mais recorrentes, priorizadas e destacadas pelos autores pesquisados para justificar a continuidade do processo formativo do professor.

Em busca das demais respostas, prossigo a partir das questões orientadoras propostas no início deste capítulo.

## **2 - QUAIS OS CONCEITOS ATRIBUÍDOS À FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM PAUTA?**

No caminhar desta pesquisa, constato que o conceito de formação contínua de professores fora construído a partir do conceito de educação permanente <sup>35</sup>. Esta educação, embora existindo no campo informal, ganhou precisão terminológica e conceitual apenas há algumas décadas, mais precisamente no final da década de 50 com o advento de pesquisas realizadas em diversos países, principalmente europeus, com o intuito de definirem seu quadro conceitual.

As Conferências Mundiais de Educação de Adultos, realizadas a partir da década de 60 e patrocinadas por diversos organismos internacionais, entre eles a UNESCO, tiveram, também, uma importância significativa como espaço de debate para definição e precisão de tal quadro. Sobre o contexto histórico da gênese do conceito de educação permanente AROUCA (1996, p. 70) afirma que “surgiu na Europa, não somente impulsionada pela necessidade da reconstrução dos países nos períodos pós-guerra, mas também tentando elaborar um instrumento para superar as limitações dos modelos de Educação Formal”.

O contexto sócio-educacional nestas décadas caracterizou-se por uma profunda crise na educação, que se estendia não somente aos países considerados subdesenvolvidos, mas também àqueles que se encontravam em franco processo de industrialização. O sistema formal de ensino passou a ser questionado frente ao avanço da ciência, da técnica e da tecnologia; às transformações políticas, sociais e econômicas; à produção de novos conhecimentos; à dicotomia entre escola e trabalho e à assunção da globalização do mercado econômico. A consciência desta realidade foi considerada um pressuposto fundamental para que a educação passasse a ser concebida como permanente, no sentido de que é preciso fazer com que os indivíduos possam acompanhar uma nova realidade posta, então, como revolucionária. Desta forma, o conceito de educação permanente emerge e se desenvolve

em resultado de fenômenos tais como explosão das ciências e das técnicas, e a planetização no espaço e a aceleração no tempo das dimensões e do ritmo de desenvolvimento dos sub-sistemas sociais. Tal evolução provoca a obsolescência dos conhecimentos antigos, a emergência de outros novos, a complexificação de teias de relações cada vez mais sutis entre todos eles. A consciência de se verem ultrapassados obriga os profissionais, técnicos e especialistas dos mais diversos setores e em diferentes países a promover rapidamente formas

---

<sup>35</sup> A educação é concebida como um processo que se prolonga por toda a existência humana, por isso o adjetivo permanente.

e processos de atualização, ‘aggiornamento’, ‘recyclage’, formação contínua (DIAS, 1991, p. 186).

AROUCA (1996, p. 69), ao proceder um estudo avaliativo sobre a precisão terminológica e conceitual da educação permanente, nos ilustra com os primeiros conceitos de diversos autores internacionais que se preocuparam, em um dado momento histórico, com a sua definição:

Educação permanente é um processo ininterrupto de aprofundamento tanto da experiência pessoal como da vida coletiva, que se traduz pela dimensão educativa que cada ato, cada gesto, cada função, qualquer que seja a situação em que nos encontramos, qualquer que seja a etapa da existência que estejamos vivendo (FURTER, apud AROUCA, op. cit.).

A expressão ‘educação permanente’ designa um projeto global que pretende reestruturar o sistema educativo existente, e desenvolver todas as possibilidades formativas fora do sistema educativo. Num tal projeto, o homem é agente de sua própria educação, pela interação permanente que se estabelece entre suas ações e sua reflexão. A educação, longe de se limitar ao período escolar, deverá se estender a todos os órgãos competentes e a todos os domínios do saber, podendo ser adquirida pelos vários meios, e favorecer o desenvolvimento de todos os aspectos da personalidade (GOVERNO DE QUÉBEC, apud AROUCA, op. cit.).

A educação permanente pode ser entendida como um sistema aberto que utiliza toda a potencialidade da escola e da sociedade para produzir os valores, conhecimentos e técnicas que servem de base à práxis humana em toda a sua extensão (MENDES, apud AROUCA, op. cit.).

A constatação de que certos países possuíam um quadro deficiente de trabalhadores destituídos de especialidades que os habilitassem qualitativamente para a consolidação de um parque industrial desenvolvido, foi determinante para que se iniciasse um processo de discussão e debate em diferentes instâncias, com o intuito de estabelecer uma política de formação de adultos. Neste contexto, como nos diz AROUCA (1996, p. 66), “importa organizar diferentes formas de Educação Permanente ou Continuada, rever concepções, programas e métodos de ensino”.

Destaca-se que o interesse dos países vitoriosos das guerras em oferecer ensino aquelas pessoas que estavam à margem do processo educativo - pessoas estas que não possuíam idade

recomendada para ingressar no sistema oficial de ensino e que necessitavam, para conseguirem um posto de trabalho especializado, de reciclagens, atualizações e aprendizagens específicas – era, sobretudo, corresponder à dinâmica do processo produtivo que ora se instalava com o advento da industrialização.

Por conseguinte, a preocupação com a educação permanente nasce a partir do momento em que se chega a um consenso de que seria necessário investir na formação de jovens e adultos que não possuíam um perfil profissional definido e de qualidade por meio de ações formativas, propostas por diferentes programas de educação continuada, educação essa considerada necessária ao processo de industrialização e ao desenvolvimento pessoal e profissional do homem.

Ao se ter como referência as dificuldades e limites do sistema educativo em oferecer um ensino de qualidade, a educação permanente passa a ser concebida como a salvadora/redentora dos malefícios profissionais quando a ela é atribuído um valor correedor para responder às necessidades de um mundo em desenvolvimento. Este discurso otimista é revelado com a seguinte afirmação de MENDES apud AROUCA (1996, p. 73) nos idos da década de 60: “estaremos em atraso irreparável com o nosso próprio tempo e com a nossa própria sociedade se não partirmos rapidamente para a Educação Permanente”.

Portanto, historicamente, a educação permanente passa a se constituir num campo de estudo e investigação nos diversos organismos culturais e educacionais, a partir do momento em que a modalidade de educação de adultos (corrente internacional e europeia), educação popular (corrente americana) e alfabetização funcional (no Brasil) <sup>36</sup>, começam a ganhar destaque no cenário educacional mundial em virtude do não atendimento da maioria da população pelo sistema formal de ensino. A idéia que subjaz a esta educação nos seus primórdios fundava-se no pressuposto de que “os adultos já receberam um certo nível de instrução geral durante sua infância, em virtude da instrução obrigatória, portanto, torna-se necessário investir na continuidade de seus estudos” (AROUCA, 1996 p. 69).

Destaco que na trajetória da definição da educação permanente, foram produzidas diferentes terminologias como: educação continuada, educação não formal, educação

---

<sup>36</sup> Segundo AROUCA (1996), o conceito de educação permanente nasce a partir da prioridade de investimento em determinada modalidade de ensino conforme as políticas públicas de cada país.

recorrente, sem, contudo, deixar de expressar o mesmo significado e apontar para o mesmo objetivo.

A Educação Permanente é um conceito que engloba a formação total do homem, segundo um processo que prosseguirá durante a vida (...) Implica em sistema complexo, coerente e integrado, fornecendo os meios convenientes à resposta para as aspirações de ordem educativa, cultural de cada indivíduo, e adequadas às suas faculdades (LEGRAND & DÉLÉON apud AROUCA, 1996, p. 67).

Possibilidade de tornar toda pessoa capaz de melhor compreender o mundo técnico, social e cultural que a rodeia, de torná-la capaz de se situar no seu meio, de o influenciar, compreendendo o aspecto da relativa evolução da sociedade e a sua própria evolução, procurando ser verdadeiramente o agente de mudança (SCHWARTZ apud AROUCA, 1996, p. 70).

Ao se ter como norte estas referências, algumas idéias começam a propagar-se no campo da educação permanente configurando-se num quadro conceitual inicial revelado pelos seguintes pressupostos:

- tem um caráter contínuo por estender-se por toda a vida;
- está em contínuo desenvolvimento;
- refere-se ao período pós-escolar;
- suas ações extrapolam os limites formais de ensino;
- objetiva preencher as lacunas formativas deixadas pelo sistema escolar e contribuir para a reconversão profissional;
- modalidade de educação considerada fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, trabalho e da sociedade.

Pressupostos que, naturalmente, passaram a compor o quadro conceitual da formação contínua de professores, pois, ambas, como reconhece ROCHA (1991, p. 179), se exigem e se integram. Assim, o conceito de formação contínua de professores emerge e desenvolve-se no cenário mundial assentado na referência teórica da educação permanente.

Presencio nas últimas décadas um acréscimo expressivo do volume de pesquisas que analisam a formação contínua de professores orientadas, sobretudo, pela busca da construção

de uma nova concepção acerca desta formação. Ancorada em CANDAU (1996, p. 140), reafirmo que o debate sobre esta formação não é recente e sempre esteve presente nos discursos pedagógicos desde as décadas iniciais deste século de forma embrionária, chegando, até os nossos dias, de forma mais consistente e sistemática, ocasionando, inclusive, o deslocamento do eixo de discussão em torno da formação inicial para a continuada.

Entidades e fóruns como a ANPED, ENDIPE, ANFOPE <sup>37</sup>, Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores de Águas de São Pedro e Congresso Nacional de Educação - CONED, entre tantos outros, têm dado destaque especial à divulgação de pesquisas nesta área de formação. Muitas análises apresentadas têm contribuído para subsidiar propostas de intervenção na prática pedagógica do professor, pois não é raro identificarmos as razões da necessidade desta formação vinculadas à precária formação do professor e à má qualidade de ensino propagadas pelas agências formadoras.

Em alguns discursos, tanto pedagógico quanto oficial, percebe-se claramente o tom “divino” que estão atribuindo a esta formação, como se bastasse apenas investir, agora, na continuidade do processo formativo do professor para que as lacunas na sua formação possam ser colmatadas, sanando assim, os problemas com que este se defronta em sala de aula. Será o investimento na formação contínua de professores uma nova panacéia na educação?

Por outro lado, percebemos também, um interesse muito grande por parte dos sistemas oficiais de ensino (Federal, Estadual e Municipal) em desenvolver ações de formação contínua de professores. Não é à toa que os órgãos oficiais de ensino que gerenciam a política da educação básica nos estados e municípios têm destinado um volume de verbas substanciais para desenvolver tais ações, buscando, principalmente, parcerias com as universidades públicas e privadas, como é o caso, por exemplo, da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo que investiu, conforme nos informa WEY (1999, p. 228), trinta milhões de dólares nos anos de 1997/1998 para viabilizar o Programa de Educação Continuada (PEC) como forma de reciclar e preparar os profissionais das escolas e das delegacias de ensino, realizado por Instituições Capacitadoras (Universidades e demais instituições de pesquisa e ensino) <sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> ANPEd: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação; ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino; ANFOPE: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação;

<sup>38</sup> Para conhecer os resultados avaliativos do PEC/SEE/SP, consultar MIRANDA (1999) e AZEVEDO (1999).



Neste sentido, apreender os conceitos atribuídos a esta formação, seus limites e possibilidades na atual conjuntura brasileira, torna-se de fundamental importância, pois, “é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas” (MARIN, 1995, p. 13).

As ações de formação contínua de professores estiveram ao longo da literatura educacional e nos discursos dos órgãos que gerenciam a educação, associadas tradicionalmente aos termos de reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, entre tantos outros. Atualmente, presenciamos a emergência de nova nomenclatura, que pressupõe amplitude e potencialidades que extrapolam o campo conceitual até então utilizado. Expressões como: educação permanente, formação continuada, educação continuada fazem parte, atualmente, do discurso pedagógico de professores, técnicos, pesquisadores. Ressalto que, conforme as exigências de cada momento histórico, os termos utilizados para designar a formação contínua de professores foram sendo superados, trocados, eliminados, substituídos, sem, contudo, deixar de nos revelar que explícitas concepções desta formação estavam em jogo, determinando objetivos e linhas de ações.

No conjunto das nomenclaturas - reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, as linhas de ações centram-se, predominantemente, na oferta de cursos cuja programação, realização e avaliação já nos revelava a ineficiência de seus resultados, pois ficavam restritos ao oferecimento de “catálogos” de cursos trabalhados de forma isolada, fragmentados, de curta duração, esporádicos e por isso, sem continuidade, desvinculados das reais necessidades formativas dos professores, propostos quase sempre pelas equipes de técnicos e de gerência acadêmica, ao que parece, longe de constituírem-se em projetos articulados de formação contínua de professores.

As práticas de formação continuada têm se configurado predominantemente em eventos pontuais – cursos, oficinas, seminários e palestras, que, de modo geral, não respondem às necessidades pedagógicas mais imediatas dos professores e nem sempre se constituem num programa articulado e planejado como tal (MEC, 1999, p. 41).

MARIN (1995) e BARBIERI et al (1995), ao procederem a estudos da terminologia da formação continuada dos profissionais da educação, mostram que a opção por determinado

termo não se restringe apenas à escolha de nomes tão somente para identificar ações formativas. A opção por um ou outro termo revela dada concepção formativa com explícitas opções teórico-metodológicas, que trazem no seu bojo implicações e conseqüências para o ato de ensinar, embora, aos meus olhos, tais concepções não estejam muito claras para aqueles que planejam, executam, avaliam e sobretudo àqueles que participam de ações de formação contínua de professores.

MARIN (1995, p. 13-9), faz com bastante propriedade, reflexões sobre a terminologia de educação continuada dos profissionais da educação, e chama a atenção para o fato de que os termos mais comuns, utilizados tanto pelos professores quanto pela administração pública, se referem à reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação. Segundo a autora, são termos equivalentes, mas não sinônimos, pois revelam uma multiplicidade de significados que na sua transformação em prática social apontam para diferentes formas de realizar uma dada ação de formação.

CANDAU (1996, p. 140) também faz reflexões sobre as ações de formação contínua de professores, argumentando que, conforme a definição dos objetivos, métodos, *locus* e organização, se enquadram num “modelo clássico” de formação continuada por serem os mais freqüentes, aceitos e promovidos e por apresentarem as seguintes características:

- a ênfase é dada na reciclagem dos professores;
- predominância de cursos em detrimento de outras ações formativas, planejados e promovidos pelos órgãos oficiais de ensino;
- enfatiza a presença dos espaços considerados tradicionalmente como o *locus* de produção do conhecimento;
- o *locus* de realização de cursos de reciclagem privilegiado é a universidade e outros espaços com ela articulados.

Conclui a referida autora (op cit), que os caminhos possíveis para a construção de uma nova perspectiva de formação continuada devem passar, necessariamente, pelas seguintes teses:

- o *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola;

- todo o processo de formação contínua tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente;
- para um adequado desenvolvimento da formação contínua é necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do professor.

FUSARI (1999, p. 221) em suas análises sobre as ações de formação contínua de professores, as caracteriza e as classifica em modalidades convencionais (cursos, palestras, encontros, reuniões, seminários etc.) e modalidades alternativas, nos chamando a atenção para o fato de que as primeiras não podem ser entendidas como pejorativas e consideradas ruins, velhas, ultrapassadas. Ao mesmo tempo em que as ações caracterizadas de modalidades alternativas, não podem ser consideradas como boas, novas, modernas, contemporâneas.

Desta forma, presencio a substituição de termos, que antes designavam ações de formação de professores, para uma “nova” nomenclatura doravante denominada de formação contínua de professores. Este termo também carrega um quadro conceitual que precisa ser explorado ainda mais. Vejamos como determinados autores definem esta formação.

A formação contínua não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (CANDAU, 1996, p. 150).

Por formação continuada estamos entendendo o processo de desenvolvimento da competência dos educadores (FUSARI & RIOS, 1995, p. 38).

Por formação contínua de professores entendemos a formação recebida por formandos já profissionalizados e com uma vida ativa, tendo por base a adaptação contínua à mudança dos conhecimentos, das técnicas e das condições de trabalho, o melhoramento das suas qualificações profissionais e, por conseguinte, a sua promoção profissional e social (PIRES, 1991, p. 143).

Por formação contínua entendemos as atividades sistemáticas de formação a que se dedicam os professores e os chefes dos estabelecimentos de ensino após a sua titularização profissional inicial, com vistas essencialmente, ou exclusivamente, a melhorar os seus conhecimentos, as suas competências e as suas atitudes profissionais, de modo a assegurar, com eficácia, a formação dos alunos (CRUZ, 1991, p. 155).

A formação contínua de professores é a formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. A formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor. (FORMOSINHO, 1991, p. 237).

A formação permanente é um processo contínuo que começa nos estabelecimentos de formação inicial e que prossegue através das diversas etapas da vida profissional dos professores (MENEZES, 1996, p. 159).

Com efeito, algumas considerações podem ser apreendidas a partir das definições, aqui apresentadas:

- a formação contínua de professores não pode ser concebida como um processo cumulativo de informação e conhecimento;
- tem sua gênese na formação inicial e se prolonga por toda vida profissional do professor;
- objetiva o desenvolvimento profissional e pessoal do professor;
- contribui para o desenvolvimento das competências políticas, técnicas e humanas do professor com vistas a melhorar sua prática profissional.

### **3 - QUAIS OBJETIVOS ESTÃO SENDO DEFINIDOS PARA ORIENTAR A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES?**

A preocupação com a precisão conceitual da formação contínua de professores traz, no seu bojo, a determinação dos objetivos fundamentais desta formação. O binômio conceito/objetivos, portanto, está presente na literatura especializada, na tentativa dos autores delimitarem o seu entendimento acerca de tal formação, revelando, assim, a clareza do que é, do que intenciona e qual a contribuição desta formação para a melhoria da prática pedagógica do professor. Vejamos como alguns autores expressam os objetivos e finalidades da formação contínua de professores revelando as suas contribuições:

A formação contínua tem como finalidade garantir a qualidade da educação e do ensino, através da melhoria das competências

profissionais dos docentes. Constituem objetivos da formação contínua: promover a atualização dos conhecimentos; assegurar o desenvolvimento das competências profissionais; possibilitar a progressão e intercomunicabilidade/mobilidade na carreira docente; permitir a reconversão profissional; proporcionar especializações profissionais no âmbito da função docente. (PIRES, 1991, p. 149 - 50).

A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente (...) A formação contínua deverá, assim, colmatar as deficiências da formação inicial de vários professores e adaptar a generalidade dos professores à complexidade das tarefas educativas numa escola de massa (FORMOSINHO, 1991, p. 238)

É uma evidência que a formação contínua tem como objectivo maior a melhoria das competências profissionais do professor, que comportam múltiplas facetas: capacidade de tomar em consideração o desenvolvimento intelectual, físico e emocional da criança, conhecimento dos processos cognitivos, habilidade para construir um programa de trabalho e o concretizar, aptidão para comunicar com os alunos e para conduzir uma classe heterogênea (TEODORO, 1991, p. 47).

Quanto à formação continuada (ou permanente, ou em serviço, etc.), visa ao acompanhamento e atualização de professores que já militam no ensino (RAMOS, 1991, p. 83).

Todavia, ao rastrear os objetivos da formação contínua dos professores, é nítida a compreensão, quase que hegemônica, de que esta formação tem como responsabilidade última contribuir para a melhoria das competências profissionais dos professores e, fundamentalmente, para a melhoria da qualidade do ensino e da educação.

Estes dois grandes objetivos trazem à tona, quando se busca a melhoria das competências profissionais do professor <sup>39</sup> por intermédio do investimento na formação contínua desses profissionais, o sentido de que sua prática profissional é obsoleta, disforme, insuficiente, cuja deficiência radica-se nas convicções de que a formação inicial recebida e o desenvolvimento do exercício do magistério são geradores de uma prática profissional limitada, desatualizada, nefasta, sobretudo, responsável pela diminuição da qualidade do ensino e pela baixa aprendizagem dos nossos alunos, justificados pelos altos índices de insucesso escolar.

---

<sup>39</sup> Conjunto de conhecimentos, habilidades e crenças que o professor possui e que transporta para a situação de ensino. (RODRIGUES & ESTEVES, 1993, p. 44).

Ao que tudo indica, o sentido de investimento na competência profissional dos professores, por meio de ações de formação contínua, vai para além da instrumentalização de conhecimentos teórico-práticos de diferentes campos do saber e conhecimentos pedagógicos (planejar, executar, avaliar o processo ensino-aprendizagem). Ao meu ver entram em jogo questões consideradas mais profundas, que caminham para a mudança não somente conceitual, mas sobretudo, da prática pedagógica do professor, e que dizem respeito ao domínio de certas habilidades: comunicabilidade, reflexão, questionamento, proposição e realização de um trabalho diversificado face o reconhecimento do fenômeno multicultural presente no interior de nossas escolas, entre outros.

A partir destes argumentos é que considero que a finalidade da melhoria da competência profissional do professor traz, explicitamente, a necessidade de especialização profissional, atualização de conhecimentos e domínio de certas habilidades, antes desconsideradas e que, conjugadas, possam contribuir para a construção de uma identidade profissional do professor marcada pela qualidade do trabalho desenvolvido. Contribuição esta desejada, esperada e reivindicada pelo menos há muito tempo pela categoria docente.

De qualquer forma, quando se busca a melhoria da qualidade do ensino e da educação por meio do investimento na formação contínua dos professores, fica clara a evidência da estreita relação entre melhoria da prática pedagógica do professor e melhoria de ensino, como se esta dependesse e estivesse subordinada, exclusivamente, aquela.

#### **4 - QUAIS AÇÕES ESTÃO SENDO PROPOSTAS PARA VIABILIZAR A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES?**

Estabelecidos os objetivos da formação contínua de professores entra em debate quais ações mais pertinentes e significativas podem ser estabelecidas para o alcance dos mesmos. Entretanto, em relação a essas ações e os resultados alcançados, alguns pesquisadores fazem a crítica, evidenciando um modelo equivocado e limitado:

No que respeita à formação organizada pelas escolas, o que tem existido são acções meramente pontuais, desligadas de um plano global de formação (peça essencial), respondendo muito parcialmente a necessidades ocasionais dos professores. São acções desgarradas em que, pese embora a boa vontade, a intenção e o esforço com que se organizam, tudo ocorrem ao sabor da inspiração momentânea dos seus animadores e do seu entendimento próprio das questões, uma vez que, eles também carecem normalmente de preparação específica para a função, debatendo-se ainda com a escassez de tempo e de meios para apresentar trabalho com validade e seqüência (FERREIRA, 1991, p. 62).

(...) no contexto dos processos de modernização conservadora, as políticas de formação de docentes vão se configurando como pacotes fechados de treinamento (definidos sempre por equipas de técnicos, ‘experts’ e até consultores de empresas) planejadas de forma centralizada, sem participação dos grupos de professores envolvidos no processo de formação, e apresentando uma alta ‘transferibilidade’ (ou seja, com grande potencial para serem aplicados em diferentes contextos geográficos e com diferentes populações). (GENTILI, 1996, p. 34).

Na literatura analisada percebemos uma crítica contundente à forma como estas acções de formação contínua de professores estão sendo propostas e trabalhadas, que tem como substrato uma dada compreensão de conhecimento e formação, configurando-se em um “modelo clássico de formação contínua de professores”<sup>40</sup>. Ou como nos diz GENTILI (op. cit. p. 34) oriundas de uma pedagogia *fast food*: sistemas de treinamento rápido com grande poder disciplinador e altamente centralizados em seu planejamento e aplicação.

As acções de formação contínua de professores, “numa perspectiva clássica”, voltam-se para a oferta de cursos de capacitação, reciclagem, treinamento, e que, no momento, segundo o modelo vigente, encontram-se em xeque, tendo em vista caracterizarem-se pela oferta de cursos esporádicos, de curta duração, trabalhados isoladamente e na perspectiva de suprir um determinado conteúdo que o professor precisa dominar. É neste contexto que tais acções são consideradas como um modelo altamente questionado em virtude de serem realizadas pela freqüência de cursos oferecidos de forma desligada de um plano integrado (de acções), sendo, portanto, cursos esporádicos, eventuais, pontuais, independentes entre si, com ênfase na “reciclagem” científica e pedagógica como forma de atualizar e complementar o saber de que

---

<sup>40</sup> Expressão cunhada por CANDAU (1996, p. 140) considerada ainda a mais freqüente, aceita e promovida pelos sistemas de ensino.

o professor é portador ou para modificar o sistema de ensino (lançamento de programas, alterações curriculares etc.).

ALVES (1995) argumenta que as escolas não conseguem fugir deste modelo de formação continuada, visto que, ao serem conclamadas para manifestarem suas necessidades formativas encaminham às instâncias formadoras um “catálogo quilométrico de curso” sobre os mais variados temas <sup>41</sup>. Segundo a autora, esta situação evidencia que o professor tem consciência clara da precariedade de sua formação profissional e de que a formação contínua pode ser entendida pela “soma de cursos científicos”. Conclui a autora que os professores têm grandes dificuldades em identificar e priorizar suas reais necessidades formativas e de proporem aspectos mais relevantes a serem contemplados por outras ações que possam ir além da participação em cursos de reciclagem, aperfeiçoamento, treinamento, atualização, capacitação ou outra nomenclatura.

Os resultados avaliativos dessas ações por parte dos professores-formadores e alunos-professores, evidenciados pelos autores pesquisados nos mostram sua inoperância e ineficácia face aos objetivos propostos, vez que não há continuidade do processo formativo, encerrando-se as ações ao término de cada curso. Deste modo, professores e pesquisadores nos mostram a falência dessas ações de formação quando trabalhadas fora de um projeto articulado de formação de professores, no qual as necessidades formativas são diagnosticadas, os pressupostos e objetivos são estabelecidos coletivamente e as ações evidenciam e concorrem para a continuidade do processo formativo do professor.

Alterar a forma como tem sido feita, predominantemente, até então, a formação contínua de professores, parece ser o grande desafio do sistema de ensino brasileiro.

Apesar das intenções desejadas e do mérito postulado por este “modelo clássico” de formação contínua, os pesquisadores condenam este tipo de ação ao argumentarem que essas ações apresentam limites, logo, não são geradoras de inovações e de mudanças da prática pedagógica do professor. Vejamos como alguns autores manifestam sua compreensão sobre o problema em foco:

---

<sup>41</sup> Necessidades formativas é o conjunto de desejos, carências e deficiências encontrados pelos professores no desenrolar o seu ensino (GARCÍA, 1992, p. 67-8).



Tradicionalmente, os conteúdos da formação contínua dos professores são centrados na aquisição de conhecimentos a transmitir e sobre os métodos e técnicas dessa transmissão, o que pressupõe uma organização que quase se reduz à realização de estágios e de cursos, créditos ou não, oferecidas numa espécie de catálogos de acções pela administração da educação, pelas instituições de ensino superior ou por associações de índole diversa (TEODORO, 1991, p. 44).

A capacitação não resulta de reuniões esporádicas, de palestras mais ou menos livres, de jornadas de reflexão ou do intercâmbio de experiências, ainda que todas essas atividades sejam realmente úteis, convenientes e imprescindíveis em todo o processo (TRICÁRICO, 1995, p. 85).

As concepções de treinamento, capacitação, reciclagem estão sendo profundamente questionadas, tanto do ponto de vista semântico como de suas implicações teórico políticas e práticas (SAUL, 1995, p. 5).

Em virtude do fracasso do “modelo de formação contínua clássica”, da crítica contundente feita a ele e como resposta a este modelo, identificamos a assunção de outro paradigma de formação contínua de professores, que foi se construindo, sobretudo, tendo como norte a produção do professor e do ensino reflexivo <sup>42</sup>, de modo a operar significativas mudanças no sistema de ensino. Entram em discussão, neste contexto, expressões como: ensino reflexivo, professor prático-reflexivo, professor-pesquisador, que passam a fazer parte do discurso pedagógico dos pesquisadores e formadores de professores.

Este paradigma, que vem sendo construído desde a década de 70, impõe a idéia de que para produzir a figura do professor reflexivo <sup>43</sup> e do ensino reflexivo <sup>44</sup>, necessário se faz definir o eixo metodológico pautado na tríade ação/reflexão/ação, possibilitando ao professor, em situação de profissionalidade, refletir na e sobre sua prática, examinando-a, perguntando sobre o que está fazendo, identificando seus limites e problemas e definindo quais formas de

---

<sup>42</sup> Cf GARCÍA (1992), ZEICHNER (1993), GÓMEZ (1992), SCHÖN (1992), NÓVOA (1992), ALARCÃO (1996) entre outros, que analisam a formação do professor a partir do conceito de professor reflexivo.

<sup>43</sup> Segundo ZEICHNER (1993, p. 09) o professor reflexivo é aquele que assume atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam.

<sup>44</sup> ZEICHNER (1993, p. 30-1) nos adverte de que não há um conceito unívoco de ensino reflexivo subjacente à formação de professores e que em função desta polissemia há variações na forma como se consideram o processo de reflexão, no conteúdo da reflexão, na condição prévia à reflexão e no produto da reflexão.

intervenção podem ser lançadas para resolução dos mesmos <sup>45</sup>. Os professores que não têm oportunidade de experimentar este outro modelo de formação, evidenciam um trabalho mecânico, rotineiro, alienado, trazendo sérias conseqüências para a melhoria de sua competência profissional e do ensino, pois “os professores não reflexivos aceitam automaticamente o ponto de vista normalmente dominante numa dada situação” (ZEICHNER, 1993, p. 18).

Portanto, a exigência de um ensino reflexivo traz, no seu bojo, a indissociabilidade da atitude reflexiva e atitude de pesquisa como forma potencializadora de tornar o professor (e por extensão o próprio aluno) crítico, reflexivo, consciente de seus limites e possibilidades, inquiridor de sua própria prática social, visto que a ele se pedirá “contas” de seu trabalho. As falas abaixo evidenciam tal indissociabilidade:

A estratégia de formação continuada potencialmente mais produtiva consiste em inserir os professores na pesquisa dos problemas de ensino-aprendizagem de Ciências em que se baseia sua atividade docente (PÉREZ, 1996, p. 77).

Para promover a mudança de qualidade na prática docente, o processo de capacitação não pode restringir-se à participação dos educadores em palestras, seminários e cursos, mas fundamentalmente deve significar seu envolvimento em estudos sistemáticos. Para isso é necessário levar os profissionais a organizar plano de estudo individual e em grupo (ALVES, 1995, p. 63).

Desta nova perspectiva de formação contínua de professores, é possível depreender as seguintes dimensões:

- privilégio do desenvolvimento de ações de formação contínua no próprio ambiente de trabalho do professor;
- suas ações devem ser diversificadas e corresponder às reais necessidades formativas do professores, identificadas a partir dos problemas que vivenciam no exercício do trabalho;
- reconhecimento e valorização dos saberes que os professores são portadores;

---

<sup>45</sup> Para ZEICHNER (1993, p. 18) a ação reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é,

- instituição de grupos de estudos e pesquisas no interior das escolas visando à discussão e reflexão na e da prática pedagógica do professor;
- as ações propostas devem fazer parte de um programa de formação contínua de professores, articuladas com o projeto pedagógico da escola, elaborado e definido coletivamente;

Destaca-se, ainda, dentre os argumentos para o investimento na formação contínua de professores, a ascensão na carreira do magistério. No Brasil, a progressão na carreira docente é posta em execução pelo critério da titulação ou qualificação profissional, predominantemente associada à carreira do magistério superior das instituições públicas e privadas. No entanto, no âmbito do ensino fundamental e médio, as ações formativas a que os professores são submetidos a participarem pelos órgãos oficiais de ensino não têm se revestido em “créditos” e, via de regra, não são contabilizadas para efeito de ascensão na carreira docente, exceto quando esta qualificação é adquirida em programas de pós-graduação *lato e stricto sensu* <sup>46</sup>. Por isso, não é à toa que as denúncias por parte dos professores centram-se na quantidade de cursos que são obrigados a fazerem, sem contudo, reverterem em melhoria salarial e progressão na carreira docente, condição esta considerada injusta e há muito reivindicada pelo corpo docente no Brasil. Nesta mesma direção o MEC (1999, p. 141) faz a seguinte ponderação:

Atualmente, de modo geral, o empenho dos professores que atuam com responsabilidade e investem no seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira não tem sido devidamente considerado. Os critérios mais comumente utilizados para progressão na carreira independem desse empenho: sobrevalorizam a titulação, os certificados e o tempo de serviço, que vale igualmente para todos, independentemente da qualidade de atuação e do desenvolvimento da competência profissional.

Destaco que em alguns países, como por exemplo, em Portugal, o verdadeiro motivo que tem levado os professores a buscarem o desenvolvimento profissional por meio do

---

portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores.

<sup>46</sup> Em Portugal, por exemplo, há o Conselho Nacional de Formação Contínua que convalida as instituições e as ações oferecidas por estas para efeito de créditos na carreira do magistério,

investimento na formação contínua, restringe-se à melhoria salarial, no momento em que esta depende, exclusivamente, da ascensão na carreira docente. Esta realidade é evidenciada na seguinte fala:

O incentivo à capacitação, através da obtenção de certificados e pontuação para progressão na carreira do magistério, pode transformar-se 'em um fim em si mesmo', na medida em que o docente se interessa mais por esta 'recompensa' que pelas aprendizagens que obtém (REALI et al, 1995, p. 66).

## **5 - QUAL *LOCUS* PRIVILEGIAR PARA DESENVOLVER AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES?**

Há consenso sobre onde se deve desenvolver as ações de formação contínua de professores? O que se pode perceber, mediante a análise da literatura, é a defesa ardorosa da escola como *locus* privilegiado da formação continuada de professores. Percebe-se, sobretudo, o deslocamento do pólo Universidade/Secretaria de Educação, tradicionalmente instâncias responsáveis por tal formação, para o pólo escola.

Os adeptos desta corrente argumentam no sentido de que:

As novas descobertas sobre a formação contínua de professores, ao contrário, postulam que a escola deve ser o seu *locus* privilegiado desta formação (BARRETO, 1999, p. 212).

Há um acordo entre os educadores de que a capacitação, em última instância, deve-se dar na escola, em serviço, como um processo, envolvendo uma interação entre os profissionais que nela atuam (ALVES, 1995, p. 61).

A superação de alguns dos problemas indicados (...) poderia ocorrer adotando-se, como alternativa, modelos de formação continuada centrados no grupo institucional. Essencialmente, o que define esses modelos é o desenvolvimento do processo de formação com um conjunto de professores de uma mesma escola (ou grupo de escolas de uma região) no seu próprio local de trabalho (REALI et al, 1995, p. 68).

---

possibilitando ao professor progressão e melhoria salarial.

A formação contínua deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referências (NÓVOA, 1991, p. 30).

O *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o locus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus. (...) considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores (CANDAUI, 1996, p. 143-4).

Todavia, outras instâncias continuam a ser consideradas como responsáveis por esta formação, como no caso a própria universidade, secretarias de educação e sindicatos. A defesa da universidade como *locus* privilegiado da formação contínua de professores está assentada nas seguintes premissas, como nos revela o autor:

É sabido que diversas entidades manifestam interesse em oferecer aos docentes programas de formação. Penso que tal interesse é legítimo e que certas instituições têm recursos suficientes para se empenharem em determinados tipos de ações de formação. Permito-me, no entanto, afirmar que serão as instituições de ensino superior as que estão mais bem apetrechadas para o fazerem. Sendo estas responsáveis pelos cursos de formação inicial, é no seu âmbito que a sensibilização para formação contínua poderá receber um forte impulso e, sendo encontrados os mecanismos de acompanhamento por parte das instituições formadoras, inegavelmente que os programas de formação por elas organizados poderão ser excelentes desenvolvimentos da formação previamente realizada. Acresce ainda o facto que, sendo a formação inicial de nível superior, parece fazer todo o sentido que a formação contínua tenha igual estatuto. Como terceiro factor adicional, saliento a circunstância de disporem estas instituições de recursos adequados, quer humanos quer físicos, para poderem responder à maior parte das solicitações e necessidades de formação; por outro lado, elas estão implantadas em diversas regiões do país, logo, próximas dos professores e das escolas (TRAVASSOS, 1991, p. 135).

Estes argumentos revelam, claramente, que a escola passa a ser considerada também como um espaço formativo, visto que o professor, em situação de profissionalidade no seu próprio ambiente de trabalho, defronta-se com situações conflituosas, contraditórias e experiências diversas, pondo em xeque o saber socialmente construído, edificando novos saberes a partir de sua inserção na prática social escolar. Neste sentido, o professor, ao longo

de seu percurso profissional, faz sua descoberta, testa sua hipótese, institui novas práticas, (re) constrói seu saber, propõe novos conceitos, revendo sua análise acerca do mundo (profissional e social) que o cerca, ou seja, constrói novas aprendizagens <sup>47</sup>.

É neste contexto, de (des) construção e desenvolvimento da profissão docente que o professor ao aprender a sua profissão aprimora sua formação nas organizações escolares. Ressalta CANÁRIO (1997, p. 1) que, afirmar que os professores aprendem a sua profissão nas escolas não deve ser confundido com a idéia segundo a qual os professores só aprenderiam a sua profissão nas escolas. Essa aprendizagem corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender. Tal entendimento me faz rever o pensamento tradicional dominante no sistema de ensino de que a escola é o lugar onde os alunos apenas aprendem e os professores apenas ensinam.

A escola, então, passa a ser considerada, segundo NÓVOA (1991, p. 30), como o “lugar de referência” para definição de programas de formação continuada, pois é lá que o professor vivencia concretamente as situações peculiares ao seu trabalho docente, identifica a complexidade dos problemas que enfrenta, os limites e as incertezas do seu fazer pedagógico, os quais poderão ser convertidos em pontos de partida e de chegada da reflexão e transformação do ensino. Assumindo a escola esta referência, cria-se a expectativa da **formação centrada nas escolas**: quer dizer, centrada nas práticas, centrada nos problemas dos professores e nas práticas pedagógicas.

Contudo, os programas de formação continuada de professores, pautados em um “modelo clássico”, não contribuem para que a escola torne-se o local privilegiado desta formação e assim, é preciso, então, rever não somente o *locus* desta formação a ser desenvolvida institucionalmente como também o modelo epistemológico que a orienta. Neste aspecto, a institucionalização de professores reflexivos e pesquisadores ganha propósito no momento em que: disponibilizam-se tempo e espaço de discussão e debates coletivos na e sobre a prática; reconhecem-se e valorizam-se os saberes que os professores são portadores; partilham-se saberes, há trocas de experiências, desenvolvem-se projetos de pesquisas sobre

---

<sup>47</sup> Aprender significa atribuir sentido a uma realidade complexa e essa construção de sentido é feita a partir da história cognitiva, afetiva e social de cada sujeito (CANÁRIO, 1997, p.14).

os mais variados temas que analisam os perpétuos problemas que os professores vivenciam no seu cotidiano e de intervenção para a resolução de problemas concretos.

Este é um possível caminho, ainda a ser construído no interior das escolas brasileiras, face às eternas dificuldades que as mesmas encontram para elaborar e desenvolver, sem a tutela das secretarias de ensino, um programa de formação continuada de professores, como por exemplo: a não autonomia didático-financeira das escolas em propor e realizar no seu tempo e em condições satisfatórias, um dado programa de formação contínua; condições alviantes de salário; precárias condições de trabalho do professor, que se vê obrigado a uma tripla jornada, em diferentes escolas; sem falar no fato de que tais programas não se constituem em mecanismos para ascensão na carreira docente <sup>48</sup>. Sem dúvida, esses impasses são empecilhos que devem ser sanados quando se tem em vista a implementação de ações formativas que dêem visibilidade à formação contínua de professores nas organizações escolares.

## **6 - ENFIM, QUE PERFIL DE PROFESSORES SE DESEJA CONSTRUIR AO SE PROPOR DETERMINADAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES?**

Definir o perfil do professor induz-nos a perguntar que capacidades e habilidades o professor deve ser portador para contribuir com a melhoria do ensino brasileiro? Que capacidades e habilidades os programas de formação de professores devem trabalhar para que seus alunos, futuros professores, possam desenvolver um trabalho docente de qualidade? Que saberes estão sendo exigidos para o professor neste final de século?

Para o MEC, por exemplo, (1999, p. 84-102) o conhecimento profissional do professor deve abranger: conhecimento sobre criança, adolescente, jovens, adultos; conhecimento da dimensão cultural, social e política de educação; cultura geral e profissional; conhecimento pedagógico; conhecimento experiencial contextualizado em situações educacionais, o que revela a natureza, dimensão e profundidade dos saberes que o professor deve ser portador conforme a ótica desta instituição.

---

<sup>48</sup> Vários estudos apontam que os professores valorizam ações de formação contínua na mesma medida em que valorizam a melhoria da política salarial.

Segundo o que observei nesta pesquisa, a definição dos saberes, das competências e das habilidades que o professor deve ser portador evidenciam um dado perfil que o possibilite instituir uma prática pedagógica inovadora, diferente daquela que, até então, vinha se realizando. Sob a ótica da mudança da prática pedagógica do professor necessário se faz mudar o perfil profissional que garantiria a produção de uma nova profissão.

A formação desse novo profissional, com um novo perfil, deve contribuir para a ampliação de sua consciência, possibilitando atuar competentemente, buscando soluções para os problemas encontrados em sua trajetória e compreendendo o fenômeno educacional nas suas múltiplas determinações para que possa intervir responsavelmente na realidade educacional brasileira. Exige-se um perfil de profissional que seja um agente de mudanças, de inovação, de desenvolvimento social, utilizando para isto de novos métodos e novas técnicas pedagógicas.

Por isso, o professor que investiga e reflete sobre sua prática; planeja, organiza e avalia o seu processo educativo; articula experiências pedagógicas; cria e recria formas de intervenções didáticas, demonstra habilidades e capacidades que estão sendo exigidas pelo mundo contemporâneo, contribuindo para a melhoria de sua competência profissional e da qualidade da educação escolar.

O que se tem em vista é fortalecer a autonomia intelectual do professor, tornando-o capaz de compreender e assumir a relação didática em sua inteireza, em sua integridade; tornando-o um mediador seguro do processo de construção do conhecimento, que interfere para descortinar o novo, inquietar, colocar desafios, ensinar a perguntar, orientar a busca de respostas e soluções; tornando-o um observador atento e sagaz, que registra em seu 'diário de bordo' cada nova descoberta, cada nova conquista; tornando-o, neste sentido, um pesquisador arguto, que organiza suas experiências docentes bem-sucedidas, para contribuir com a construção coletiva de novos paradigmas para a educação; tornando-o, em síntese, como diz Paulo Freire, um professor epistemologicamente curioso (ALVES, 1995, p. 61).

Falar de formação contínua é falar de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1991, p. 25).



A despeito de toda esta produção científica acerca da formação contínua de professores que tenta dar um *status* científico e epistemológico a esta formação, a realidade educacional brasileira se recente ainda, de ações formativas mais consistentes e qualitativas. Pelo menos é o que o MEC (1999, p. 43-4) constata ao arrolar as principais características “negativas” desta formação, que nos impõem o desafio de definir prioridades formativas para atenuar o problema em foco. São elas:

- cada nova política, projeto ou programa parte da “estaca zero”, desconsiderando a experiência e o conhecimento já acumulados;
- não são consideradas outras dimensões do exercício profissional, como o contexto institucional onde ele ocorre, condições de trabalho, recursos disponíveis, carreira e salário: a formação é tomada isoladamente;
- é tida como apropriada fundamentalmente para professores, e não para os demais profissionais da educação - supervisores, diretores, assessores, técnicos do sistema educativo e formadores em geral;
- não se organiza a partir de uma avaliação diagnóstica das reais necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores;
- destina-se a corrigir erros e a destacar debilidades da prática pedagógica, sem estimular os aspectos positivos e ressaltar a importância dos avanços já conquistados;
- não dispõe de instrumentos eficazes de avaliação do alcance das ações desenvolvidas;
- organiza-se para professores individualmente, e não para a equipe pedagógica da escola ou a instituição escolar como um todo;
- realiza-se fora do local de trabalho, e não na escola, lugar privilegiado de formação em serviço;
- é assistemática, pontual, limitada no tempo e não integra um sistema de formação permanente;
- utiliza dispositivos de motivação “externa”- pontuação, progressão na carreira, certificados – que, sem dúvida, são importantes, mas não podem “estar no lugar”

do compromisso, pessoal e institucional, com o desenvolvimento profissional permanente, a melhoria do ensino, a própria aprendizagem e a dos alunos.

Talvez não seja exagero afirmar que o que determina esta configuração da formação contínua de professores no Brasil, tenha sido o fato da concepção de professor predominante na história da educação brasileira restringir-se como aquele que apenas cumpre determinado papel social, reproduzindo propostas de ensino, por vezes elaboradas por técnicos das secretarias de educação e que nem sempre partem das reais necessidades formativas dos professores e dos alunos.

Para superar este “quadro negativo” elencado acima, determinadas secretarias de educação com a cooperação técnico-financeira do Banco Mundial, têm sido orientadas para ofertarem programas de capacitação em serviço, como forma mais eficiente, eficaz e barata para qualificar o professor e superar os problemas educacionais brasileiros <sup>49</sup>.

Por meio dos argumentos expostos neste capítulo, podemos sistematizar o quadro conceitual de formação contínua de professores, representado pela seguinte configuração:

| <i>ESPECIFICIDADES</i> | <i>CARACTERIZAÇÃO</i>   |
|------------------------|---|
| <i>RAZÕES</i>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- fragilidade dos cursos de formação inicial dos professores;</li> <li>- contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor;</li> <li>- evolução do conhecimento;</li> <li>- mudança da prática pedagógica do professor;</li> <li>- mudança da realidade escolar.</li> </ul> |
| <i>CONCEITOS</i>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- aperfeiçoar, reciclar o professor, suprir conhecimentos, atualizá-los com os conhecimentos disponíveis na atualidade;</li> <li>- desenvolver pessoal e profissionalmente o professor para a construção da identidade profissional e estatuto da profissão.</li> </ul>                        |
|                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- garantir a qualidade da educação e do ensino;</li> <li>- desenvolver habilidades, saberes e competências;</li> <li>- promover atualização e aperfeiçoamento profissional;</li> <li>- reconversão profissional;</li> </ul>  |

<sup>49</sup> Cf. FONSECA (1999)

|                  |   |
|------------------|---|
| <i>OBJETIVOS</i> | - ascensão na carreira docente;<br>- colmatar as deficiências da formação de professores.   |
| <i>AÇÕES</i>     | - centrados na oferta exclusivamente de cursos de treinamento, reciclagem, capacitação: trabalhados de forma isolados e fragmentados;<br>- centrados na oferta de diversas modalidades de formação, trabalhadas de forma articulada, integrada ao projeto pedagógico da escola, sendo o desenvolvimento de pesquisas o elemento principal.                    |
| <i>LOCUS</i>     | - a escola passa a ser considerada o local privilegiado para o desenvolvimento desta formação (em serviço), pois é lá que o professor vive cotidianamente seu fazer pedagógico identificando os problemas e as soluções;<br>- as universidades, secretarias de educação e sindicatos ainda aparecem, tradicionalmente como as instituições por esta formação. |
| <i>PERFIL</i>    | - professor crítico, reflexivo, pesquisador, produtor de conhecimento.<br>- professor reprodutor de saberes.  |

O quadro conceitual de formação contínua de professores apresentado não foi construído aleatoriamente, é oriundo da produção teórica de professores e pesquisadores assentada em uma dada prática social, que articulados conseguem dar certa visibilidade de análise a esta formação. Posso dizer, então, que este quadro conceitual possui limites históricos pois é fruto de seu próprio tempo/espaço. A configuração desse tempo e espaço é o que pretendo analisar no próximo capítulo desta pesquisa com o intuito de identificar os nexos existentes entre o mundo do trabalho contemporâneo e a necessidade de se investir na continuidade do processo formativo do professor.

### **III - O MUNDO DO TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA OS SISTEMAS DE ENSINO E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.**

O projeto alternativo para qual buscamos nos capacitar como educadores, centra-se na idéia de que, em primeiro lugar, vêm as pessoas e estas não podem ser sacrificadas em nome da reestruturação produtiva (FRIGOTTO, 1996, p. 101).

A análise da formação de professores tem sido enfocada sob vários aspectos: pedagógicos, históricos, políticos, sociais, culturais com o intuito de compreender e explicar os fenômenos que ali ocorrem. Estas análises têm sido expressas em 1<sup>o</sup>) indicadores de denúncias, 2<sup>o</sup>) denúncias e propostas e 3<sup>o</sup>) denúncias e propostas efetivadas, todas, de uma maneira ou de outra, têm contribuído para sedimentar um campo de análise ainda sedento de explicações que extrapolem aspectos meramente pedagógicos.

Entretanto, apesar de significativa produção teórica sobre a temática, tais análises deixa-me, ainda, uma constatação incômoda de que há algo profundamente equivocado nos sistemas de formação de professores. Apontar equívocos, estabelecer limites e encontrar mecanismos de intervenção são objetivos que têm mobilizado professores e pesquisadores da área de formação de professores intencionados em contribuir nas discussões e propostas curriculares, programas, projetos, diretrizes e políticas públicas para o setor educacional, particularmente, aquelas relativas à formação do professor, cujos frutos possam derrubar a constatação acima referida.

É meu entendimento que um dos instrumentos possíveis para contribuir com a derrubada do descompasso entre o que se propõe e o que se faz em termos de formação de professores, diz respeito à análise de que políticas públicas educacionais para esta formação estão sendo definidas no cenário das reformas do ensino no Brasil. A meu ver, essas reformas, além de estarem sendo propostas e implementadas como mecanismos de regulação e organização social, buscam edificar um novo formato para a formação de professores, contribuindo, desta forma, para a produção de um novo perfil profissional, ajustando, não só a

educação, como também, a formação profissional à reestruturação produtiva do trabalho em marcha no mundo globalizado.

Creio que, questionar essas análises é de fundamental importância visto que a “tarefa de formar e profissionalizar educadores neste fim de século, particularmente, em sociedades fortemente desiguais e subordinadas ao mercado global excludente, como a sociedade brasileira” (FRIGOTTO, 1996, p. 93) é um grande desafio para os sistemas de formação de professores quando estes se vêem obrigados a corresponder às demandas do processo de reestruturação produtiva em curso no Brasil.

Um rápido exame dos discursos “atrativos” dos órgãos oficiais brasileiros responsáveis pela definição de políticas públicas para o setor educacional revela-me que, de fato, o menos feito nas últimas décadas foi o estabelecimento de tais políticas. Ao que me parece, os últimos governos deste século têm priorizado a efetivação de vários projetos e programas para o setor educacional, caracterizados pela pouca articulação entre si, de caráter meramente assistencial, notoriamente emergencial, nitidamente paliativo, quando muito, propostos mediante os compromissos assumidos perante as campanhas políticas, encerrando-se no início de cada mandato subsequente. Estes projetos e programas propostos e lançados para o setor educacional, vão sendo definidos conforme os interesses de grupos políticos partidários e empresariais, cuja trajetória (concepção/efetivação) não nos autoriza a defini-los como políticas públicas para o setor educacional <sup>50</sup>. Embora, segundo VIEIRA apud SCHEIBE (1999, p. 66)

Se é verdade que ao longo da história não é possível identificar uma política sustentável de formação de magistério (no Brasil), os anos 90 parecem indicar sinais de que algo nesse sentido começa a tomar corpo. Tanto há um aprofundamento do debate no âmbito das instituições da sociedade civil, como sindicatos e organização de educadores, a exemplo da CNTE e a ANFOPE, quanto na esfera do Estado

---

<sup>50</sup> Um exemplo ilustrativo desta afirmação diz respeito aos vários “pacotes” lançados pelo Ministério da Educação e do Desporto - MEC no governo Fernando Henrique Cardoso – 1º mandato (1995–1998): Exame Nacional de Cursos - ENC; Avaliação do Ensino Superior; Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB; Avaliação dos Livros Didáticos; Sistema Nacional de Educação à Distância - TV Escola; Projeto Nordeste de Educação (Projeto Aceleração); Parâmetros Curriculares Nacionais; Programa de Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas, entre tantos outros.

No que diz respeito à definição de políticas e diretrizes para a formação do professor da escola básica constato a despreocupação e o desinteresse por parte do governo federal, ao relegar esta esfera de formação a patamares secundários na escala de priorização e investimento educacional, a despeito de todas as normatizações que o Governo FHC editou nesses últimos anos para regular a formação de professores no Brasil <sup>51</sup>. Não obstante, concordo com MACHADO (1994, p. 21) quando afirma que

Vários estudos demonstram que não temos história de uma política educacional sistemática voltada para a formação de professores do Ensino Fundamental, muito pelo contrário, tivemos sempre um divórcio entre as demandas do ensino e as instituições encarregadas da formação, entre os cursos de formação e a prática curricular do ensino de 1º grau.

Ao tomar como referência de análise o entendimento acima mencionado, este capítulo tem por objetivos: analisar a relação educação/trabalho e suas implicações para a formação de professores no Brasil, identificando a lógica dos argumentos que têm sustentado a necessidade de se investir em educação e na continuidade do processo formativo do professor, bem como, sistematizar as diretrizes políticas atuais que estão sendo definidas pelo poder público federal para esta formação <sup>52</sup>. Estes objetivos revelam-se de fundamental importância à medida que tal reforma e diretrizes estão sendo propostas, ao que me parece, com o intuito de preparar o professor para se enquadrar num novo modelo de escola, cujo ensino possa formar um aluno que corresponda e se adapte, sobremaneira, às transformações econômicas, tecnológicas, políticas e sociais da sociedade brasileira contemporânea.

Para produzir estas transformações, determinados segmentos da sociedade brasileira, como políticos, empresários, educadores, entre outros, consideram a educação fator determinante para o desenvolvimento social e econômico do país, argumentando que, para isto

---

<sup>51</sup> Regulamentação dos Cursos Sequenciais; Diretrizes Curriculares para a Escola Normal; Regulamentação dos Institutos Superiores de Educação; Diretrizes para os Cursos de Educação à Distância; Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e demais Licenciaturas.

<sup>52</sup> Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a implementação dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) em âmbito nacional e os resultados avaliativos do projeto SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), esperamos profundas implicações para o sistema de formação de professores no Brasil.

tornar-se realidade, faz-se necessário investir na criação de uma nova escola, de um novo aluno e de um novo professor.

Neste aspecto, resignificar o papel da escola, do ensino e do professor é a ordem-dia em vários países para que os objetivos do projeto de desenvolvimento econômico possam ser atingidos por meio de estreita relação entre reforma de ensino, reforma no sistema de formação de professores, transformações tecnológicas e econômicas no mundo do trabalho, estabelecida, sobretudo, pelas leis do processo produtivo. Na primeira instância, o que está em jogo nesta relação é a finalidade da educação escolar e seus constitutivos principais: professor, aluno, objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação, organização do trabalho pedagógico.

### **3.1 – TRABALHO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

O processo produtivo regido por novas e sofisticadas tecnologias<sup>53</sup> e por novas bases de organização do trabalho, ainda a ser sedimentado na atual estrutura da sociedade brasileira, requer um estoque de capital humano mais qualificado<sup>54</sup>, com um grau de escolaridade mais alto, possuidor de um conjunto de habilidades a serem demonstrados pelo trabalhador para se tornarem competitivos e, sobretudo, empregáveis: versatilidade; flexibilidade; independência; responsabilidade; polivalência; eficiência; iniciativas e decisões; comunicabilidade, capacidade de invenção e inovação; espírito de cooperação e criatividade; capacidade de raciocínio, pensamento e abstração. Neste conjunto de habilidades, importa, fundamentalmente, o aprender a aprender, considerado, por FARIA & SILVA FILHO (1994,

---

<sup>53</sup> Essas tecnologias, produzidas principalmente pelo avanço da eletrônica e microeletrônica nas indústrias, causaram profundas alterações no processo produtivo, fazendo com que as mesmas evoluíssem de uma base técnica eletromecânica para uma base microeletrônica, propiciando, entre outros, o aparecimento da automação e robotização desse processo.

<sup>54</sup> O conceito de qualificação aqui desenvolvido está associado à demanda do processo produtivo e a conseqüente reestruturação da organização do trabalho. Como nos informam BRUNO & FONSECA (1995, p. 33): no capitalismo, a qualificação diz respeito à capacidade de execução das tarefas requeridas pela tecnologia. Esta capacidade pressupõe a existência de dois componentes básicos: um manual e outro, intelectual, (...) Neste sentido, poderíamos dizer que é qualificada aquela força de trabalho capaz de realizar as tarefas de um dado patamar tecnológico de uma dada forma de organização do trabalho.

p. 88) <sup>55</sup>, como condição indispensável para poder acompanhar as mudanças e os avanços cada vez mais rápidos que caracterizam o ritmo da sociedade contemporânea.

Ressalto que esta nova base de organização do trabalho se caracteriza como um modelo que deseja romper com o taylorismo/fordismo, considerados, então, pelo capital, defasados e limitados para atender a lógica do mercado econômico global. Esta organização se funda num trabalho cooperativo, em equipe, polivalente e rotativo em termos de tarefa, fazendo com que o trabalhador, multifuncional, não tenha uma visão parcial e fragmentada, mas uma visão de conjunto do processo de trabalho em que está inserido (HIRATA, 1994, p. 130). Esta visão de conjunto necessita de nova qualificação profissional, pois neste processo é indispensável que o trabalhador possua outras habilidades que extrapolem o campo do domínio das destrezas manuais e que se reportam ao domínio de habilidades e competências consideradas superiores, tais como: analisar, criar, julgar, discernir, intervir, resolver e propor soluções rápidas aos problemas concretos que surgem quotidianamente no interior do processo de trabalho. Como nos diz a referida autora acerca do novo perfil de trabalhador: “trata-se de capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade, isto é, ser simultaneamente operário da produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro” (op. cit. p. 130).

Com as mudanças ocorridas nas últimas décadas na organização do trabalho - que passou de uma base eletrônica para uma base microeletrônica - e por conseguinte, as novas habilidades que o trabalhador deve ser portador, impõe-se uma necessidade vital para este, que se revela pela busca incessante de novas formas de valorização de sua força de trabalho à medida que suas funções vão se tornando obsoletas para o capital, visto que, quanto mais se simplificam as tarefas do ponto de vista de sua organização e mais se complexificam do ponto de vista de sua operação, mais se exige do trabalhador em termos de desempenho intelectual e emocional, o que tem levantado a necessidade de ampliação de suas potencialidades, sobretudo, aquelas que poderão ser adquiridas em processos permanentes de educação continuada. Esta necessidade vital, tanto para o trabalhador quanto para o capital, traduz-se pela lógica de participação em ações formativas que caracterizem estudos contínuos, rigorosos e complexos. Recorrendo a TADDEI (1998, p. 351) faço lembrar que “a história da formação

---

<sup>55</sup> Empresários e coordenadores de projetos educacionais do Instituto Herbert Levy.



está, pois, ligada ao trabalho e, no modo capitalista de produção, às conflituosas relações entre capital e trabalho.

Assim sendo, a busca da valorização profissional implica, sobretudo, investir na educação básica e permanente, sendo a volta à escola e a outros espaços formativos (sindicatos, associações, partidos políticos etc.) a palavra de ordem no mundo do trabalho. Nesta ótica, o trabalhador necessita mostrar que reúne condições, motivações e disposição para continuar seu aprendizado, até para permanecer empregável.

Um aspecto que nos parece conveniente destacar é que tal modelo de processo produtivo em voga tem como motor propulsor aquilo que, convencionalmente, vem se chamando de “revolução tecno-científica”, “revolução informática”, “revolução da automação” para adjetivar uma nova “revolução industrial” em curso. O que está em causa, nestas ditas revoluções, é o jogo de concentração e centralização de capitais à medida que a produção de novas tecnologias - fruto do investimento pesado em pesquisas científicas nas áreas de ponta, como por exemplo, a microeletrônica, informática, robótica, biotecnologia, física e química quântica, engenharia genética e nuclear – são incorporadas ao processo produtivo, alterando e transformando os métodos de produção (regidos pela automatização e robotização), tendo em vista a diversificação e ampliação da produtividade e do lucro proveniente dele. Neste processo, reduz-se a quantidade de postos de trabalhos e, conseqüentemente, de trabalhadores, avolumando-se o número de desempregados no planeta terra.

Com efeito, se o século XIX via o século XX como o século do trabalho/emprego, o século XX vê o século XXI como o século do trabalho incerto, do desemprego em ordem planetária. Não é de se surpreender que o desemprego em escala mundial tem sido considerado pelos analistas políticos e econômicos como o grande desafio para o século vindouro.

Essas transformações tecnológicas, via conhecimento científico, operadas na reestruturação produtiva impõem a exigência de se rever as atuais qualificações profissionais e os perfis profissionais que se deseja. O clamor por este redimensionamento tem afetado, poderosamente, os sistemas de ensino dos mais diferenciados países do mundo, apressando as reformas de ensino nos seus mais diferentes níveis e modalidades, pois perpassa por tal reforma a lógica de que, de fato, com a “intelectualização” do processo produtivo, o

trabalhador não pode ser mais improvisado pelo seu nível de escolarização/qualificação, ou seja, o grau e a qualidade da escolaridade deste tem impacto direto sobre a produtividade do trabalho. Logo, entendo que a categoria conhecimento tornar-se a grande força de produção nesta contextura.

FARIA & SILVA FILHO (1994, p. 87), ao refletirem sobre a gênese da escola brasileira e sua relação com o processo produtivo contemporâneo, evidenciam a natureza da preocupação do empresariado nacional quanto aos rumos da educação escolar.

Hoje, no entanto, a realidade é outra. Predominam as altas tecnologias de produção e informação; e nenhum país se arrisca a entrar em competição por mercados internacionais sem haver antes estabelecido um sistema educacional onde a totalidade da população, e não só a força de trabalho, tenha atingido um mínimo de 8 a 10 séries de ensino de boa qualidade.

A proposição anterior destacada pode nos induzir a pensar que estamos educando/formando para uma sociedade em que o trabalho e o emprego estejam garantidos. Mas, a atual crise do capitalismo revela-nos, dolorosamente, o contrário. Diferentes analistas políticos e econômicos, de tendências diversas, nos informam que nos países industrializados e/ou subdesenvolvidos, a médio e longo prazo, não haverá trabalho e emprego para atender a população economicamente ativa do planeta, o que nos faz reconhecer que a escola, contraditoriamente, está educando/formando o homem para o desemprego, para o trabalho incerto, provisório, temporário, efêmero, uma tendência que parece ser irreversível. Constatado, portanto, que em consequência desta crise, alguns postos de trabalho deixaram de existir ao serem substituídos pela automação e robotização do processo produtivo, ou seja, “longa carreira” e “estabilidade no emprego” são expressões em desuso neste cenário de reestruturação produtiva (ausência de trabalho).

A incerteza do trabalho/emprego e o alto índice de desemprego no mundo neste crepúsculo de milênio, coloca-me uma questão fundamental em relação à escola quanto a sua contribuição para a formação profissional do (futuro) trabalhador, elaborada com bastante propriedade por FRANCO (1998, p. 100). Refere a autora:

Como pensar a formação profissional em um mundo onde cresce o desemprego e onde a situação de trabalho é cada vez mais incerta? O

que significa preparar para o trabalho em um mundo com alto índice de desemprego? Que conhecimentos, para que trabalho?

Destaco que na esteira da educação para o desemprego, o setor produtivo enfatiza a necessidade da escola educar, também, para a “empregabilidade”, entendida como “a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho” (GENTILI, 1996, p. 25-6), ou seja, educar para a procura efetiva e permanente de um trabalho provisório ou que não exista mais. Educar para lutar, no mundo competitivo do trabalho, pelos poucos empregos disponíveis. Educar para capacitar o indivíduo a obter e manter-se num emprego em um mundo do trabalho em constante transformação. Em resumo, sentencia GENTILI (1998, p. 89-90):

Na era do fim dos empregos, só a competência empregatícia flexível do indivíduo pode garantir sucesso no mundo das relações laborais. E essa competência deverá ser procurada na escola, embora não exclusivamente. Uma escola esvaziada de funções sociais, onde a produtividade institucional possa ser reconhecida nas habilidades que os seus ‘clientes - alunos’ disponham para responder aos novos desafios que um mercado altamente seletivo impõe.

Neste sentido, as habilidades que o trabalhador deve ser portador, anteriormente destacadas, desprezadas antes, e neste momento indispensáveis ao mundo do trabalho, além de pôr em xeque a formação e a performance da maioria dos trabalhadores brasileiros, levantam a proposição, por parte dos empresários, organismos internacionais, governantes, políticos e educadores de que é na educação formal que estas habilidades, outras atitudes e diversas destrezas podem ser adquiridas para corresponder aos avanços tecnológicos, ao mundo do trabalho e à “nova” sociedade do conhecimento/da informação e do consumo, às portas deste fim de milênio <sup>56</sup>.

Como diz FREITAS (1992, p. 92) “são habilidades próprias de serem aprendidas nas escolas, durante a instrução escolar. Esta é a raiz do recente interesse das classes dominantes pela qualidade da escola, em especial da escola básica”.

---

<sup>56</sup> Na era da chamada ‘sociedade do conhecimento’, a educação passa a ser considerada o móvel do desenvolvimento e deve estar voltada fundamentalmente para alimentar as forças do mercado, portanto, para criar melhores condições de competitividade (BARRETO, 1998, p. 18).

É oportuno lembrar, também, o que escreveu GENTILI (1996, p. 32) sobre a perspectiva dos “homens de negócios” acerca da função social da escola no quadro da reestruturação produtiva da sociedade contemporânea:

A escola deve ter por função a transmissão de certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem ‘competitivamente’ num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito. A educação escolar deve garantir as funções de classificação e hierarquização dos postulantes aos futuros empregos (ou aos empregos do futuro).

De fato, tudo leva a crer que o século XXI será regido pela necessidade de escolarização, informação e conhecimento. Não é de se estranhar o fato de ser cunhada a expressão “sociedade do conhecimento” para designar estes tempos na ampla alusão de que o saber e o saber fazer são as forças produtivas desta sociedade emergente. FRIGOTTO (1994, p. 7) desvela para nós a contradição inerente a esta sociedade do conhecimento quando afirma:

A tese da qualidade total, formação flexível e polivalente, a teoria do capital humano e a categoria de sociedade do conhecimento são apenas expressões da nova materialidade da crise e das contradições do capitalismo, em que se subordina a educação à lógica da exclusão social e em que não se leva em conta as relações de poder e de força e os interesses antagônicos e conflitantes, mascarados nas características psicossociais demandadas e na participação subordinada maior.

Assim sendo, o domínio do conhecimento, da técnica e da tecnologia pelos mais diferentes países, assume uma importância produtiva vital nesta era de globalização econômica, de competição internacional e de exclusão social visto que, esses domínios, são considerados, pelas elites, peças chaves para o pleno desenvolvimento (do capital) da espécie humana.

É nesta perspectiva que o discurso do investimento na melhoria da instrução do trabalhador e na sua (re) qualificação profissional é tão recorrente no interior da lógica produtiva. SAVIANI (1994, p. 161) nos revela a própria contradição do sistema capitalista quando afirma a importância de tal investimento: “o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber”.

É no quadro da qualificação humana, na expectativa da qualificação do trabalhador que a escola aparece como o *locus* privilegiado de sua preparação. Sob a égide de que, quanto mais tempo de escolaridade qualitativa, melhor qualificado é o trabalhador, descortino os verdadeiros objetivos a fundamentarem o interesse repentino pela educação formal, ou seja, as habilidades e os saberes que agora o homem (trabalhador em potencial) deve possuir “não passam de uma condição para a otimização dos processos de trabalho, dentro das novas normas de eficiência, qualidade e rentabilidade” (BRUNO & FONSECA, 1995, p. 36).

Logo, o interesse repentino pelo investimento na formação profissional, na qualificação do trabalhador e a defesa ardorosa pela expansão da qualidade da escola, instituem novas qualificações para o ensino e para o trabalho docente, passando a exigir reformas nos sistemas de ensino e de formação de professores. Este interesse tem como raiz o fato de que esta formação está sendo considerada, pelo setor produtivo, “como uma resposta estratégica aos problemas postos pela globalização econômica, pela reestruturação produtiva, pela busca da qualidade e da competitividade, pelas transformações do mundo do trabalho e pelo desemprego estrutural” (FRANCO, 1998, p. 101). Cabe aqui evidenciar que, neste cenário, está em jogo a construção de um novo ensino, novas pedagogias e novo perfil de professor.

É neste cenário que o discurso oficial tem glorificado o investimento no ensino fundamental e na formação dos professores como uma de suas prioridades emergentes. Através deste investimento, espera-se dos professores a participação “qualitativa” na construção de uma escola cuja instrução seja o fator decisivo de preparo do cidadão para o desempenho de funções no mundo do trabalho contemporâneo.

Posso mencionar, então, que a relação acima aludida, desencadeada pelos movimentos da conjuntura nacional e internacional quanto à globalização da economia, entre outras, desperta na comunidade científica, acadêmica, sindical e escolar o interesse por um debate consistente, reflexivo, crítico sobre o direcionamento que o poder oficial brasileiro quer dar à finalidade da educação escolar e ao sistema nacional de formação de professores. Situação que não pode traduzir-se em passividade: acatar discursos, determinações políticas, diretrizes, projetos, programas e pacotes sem denunciarmos os objetivos que os direcionam e os argumentos que os sustentam. A indignação, espanto e a resistência ao projeto de sociedade, de ensino, de formação de professores postulado pelo poder oficial têm sido externado por

diversos autores, entidades e fóruns brasileiros que analisam esta tríade ofensiva às finalidades da educação numa perspectiva transformadora <sup>57</sup>.

Por conseguinte, são exclusivamente essas habilidades, atitudes e valores mencionados que o cidadão brasileiro deve possuir para atender às demandas do processo produtivo? Qual o perfil de cidadão (trabalhador) que interessa à sociedade brasileira para sua emancipação e soberania? É responsabilidade da escola produzir um trabalhador com “novos atributos” para atender ao mundo do trabalho? Qual a finalidade da educação escolar para o Brasil? Que competências a desenvolver no professor para atender este cenário? Enfim, que formação e que profissionalização se espera para o professor neste cenário de profundas mudanças na base produtiva do país?

Esses questionamentos são vitais na atual conjuntura brasileira, por entendermos que os conceitos de formação, qualificação e competência, presentes nos discursos dos mais diferentes representantes dos setores da política e economia brasileira, estão sendo formulados e apresentados subordinados à lógica restrita da produção <sup>58</sup>.

DESAULNIERS apud FRIGOTTO (1996, p. 92) desvela o entendimento que está implícito nos referidos termos quando estes são formulados tendo como parâmetro tal lógica. Analisa o referido autor que nesta ótica:

**Formação** se refere, normalmente, ao processo de escolarização necessário ao processo de trabalho; **qualificação** está afeto a um conjunto de exigências ligadas ao emprego, resultantes da formação e da experiência concreta; e **competência** explicita-se pela capacidade de mobilizar conhecimentos, saberes, atitudes, tendo, como foco, os resultados.

Essas conceituações me motiva a questionar se os atuais processos de formação (profissional) de professores quer inicial quer continuada, não estão sendo propostos, defendidos e desenvolvidos para atender a lógica produtivista do mundo do trabalho e o mundo econômico? Ao que me parece, várias têm sido as propostas de formação de

---

<sup>57</sup> Para uma discussão aprofundada desta questão consultar SILVA (1998), FRIGOTTO (1995), MACHADO (1995), FREITAS (1995).

<sup>58</sup> Analisa FRIGOTTO (1996, p. 91) que a perspectiva produtivista explicita-se, fundamentalmente hoje, pelo ideário da reestruturação produtiva do processo de globalização excludente e da superestrutura ideológica do neoliberalismo que a legitima.

professores guiadas para esta lógica, pois definir o “perfil profissional do professor para atender as demandas do mercado de trabalho” tem sido a mola mestra que tem motivado a construção/reformulação de tais propostas <sup>59</sup>. Esta é uma tendência que se acentua cada vez mais nas propostas de reformulações curriculares o que nos motiva e mobiliza a definir o sentido político das mesmas: “enquanto o capital está interessado em preparar um novo trabalhador, nós (professores progressistas) estamos interessados em formar um novo homem” (FREITAS, 1995, p. 127).

Um aspecto que me parece curioso destacar, ainda, é a importância da relação indissolúvel entre educação e trabalho para o alcance das finalidades da educação escolar. A categoria trabalho, como princípio educativo, deve se constituir como um dos eixos da organização do trabalho pedagógico, tanto do professor, quanto da escola, visto que, por meio dele, podemos compreender a própria complexidade da existência humana: pelo trabalho o homem produz sua história, adapta a natureza a si; forma-se enquanto homem, daí sua importância. Neste sentido, torna-se imprescindível que a escola tenha a clareza de qual concepção de trabalho sustentará sua prática social: trabalho entendido como valor de uso, manifestação da vida ou trabalho como valor de troca que atormenta o trabalhador e o aliena do processo e do produto de seu próprio trabalho?

Acredito que a clareza na definição da categoria trabalho como valor de uso, possibilitará que a escola, ao menos, fique atenta e vigilante quanto aos rumos que se desejam dar às finalidades da educação escolar vinculadas ao processo de reestruturação produtiva num cenário mundial globalizado, desigual e excludente.

A partir desta síntese, vejamos agora quais argumentos que motivam e justificam (explícita ou implicitamente) a necessidade de se implementar reformas no sistema de ensino e de formação de professores no Brasil.

### **3.2 - ARGUMENTOS QUE SUSTENTAM A INTRÍNSECA RELAÇÃO ENTRE MUNDO DO TRABALHO, REFORMAS DE ENSINO E REFORMAS NO SISTEMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.**

---

<sup>59</sup> Numa perspectiva contra-hegemônica a esta tendência FRIGOTTO (1996, p. 923) ensaia um quadro teórico de desafios para a formação de professores pautado numa concepção omnilateral de formação.

Atualmente, presenciamos a emergência de um mundo sob novas bases econômicas, políticas, sociais e culturais que se edificam, se fortalecem e se expandem, vias de regra, pela disputa de um mercado econômico internacionalizado e desterritorializado não mais restrito às fronteiras de cada país, de cada continente <sup>60</sup>.

Alguns questionamentos são apontados como propulsores dessas novas bases: o avanço e a produção de novas tecnologias; o advento da globalização da economia e das comunicações; o fortalecimento de moedas internacionais; a efetivação de uma sociedade do conhecimento e da informação; a erradicação da pobreza, a redução das desigualdades sociais e redistribuição de renda; o investimento na qualidade da educação escolar e na formação do homem, transformando-se em prioridades nacionais/mundiais, cada vez mais valorizadas pelo discurso oficial com o intuito de efetivar e/ou consolidar um projeto de retomada de crescimento e/ou estabilidade econômica.

Esses argumentos e outros correlatos nada mais são, como alerta FRIGOTTO (1994, p. 41) “do que uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial”.

Conseqüentemente, podemos afirmar que é no contexto da retomada do crescimento econômico e no quadro de competição e disputa por um mercado internacionalizado, que o Brasil projeta e tenta edificar uma nova (re) estruturação e configuração político/administrativa do Estado, com a finalidade de atender aos interesses de uma ordem econômica, política e social mundial. Faz parte desse processo de reestruturação a revisão do projeto educacional do país, inaugurado, sobretudo, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB nº 9.394/96 em dezembro de 1996 <sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup> Para um estudo detalhado sobre globalização, sociedade global e suas repercussões para a vida humana brasileira consultar IANNI (1997, 1998, 1999).

<sup>61</sup> No presente momento o Brasil ainda se debate em implementar os seus “programas de ajustes” (ao projeto neoliberal), cujos compromissos assumidos se resumem à efetivação de reformas nas mais diferentes esferas do governo federal: trabalhista, previdenciária, justiça, fiscal, política, tributária, judiciária etc.



O Brasil, não querendo “ficar de fora” deste panorama e, sobretudo, pressionado pelos países participantes do G-7 <sup>62</sup>, pelos organismos internacionais, nacionais e regionais, pelos grandes bancos internacionais, e mesmo, antenado a um discurso internacional que associa o crescimento econômico ao investimento na educação, assume como uma das metas prioritárias impor-se à

retomada do crescimento econômico sobre novas bases, quer do ponto de vista tecnológico, quer do ponto de vista organizacional, quer do ponto de vista da distribuição de tarefas entre o setor público e o privado, quer, ainda, do ponto de vista das relações da economia brasileira com a economia mundial. Será preciso consolidar uma economia mais competitiva e menos protegida, menos dilapidadora do meio ambiente e dos recursos naturais não - renováveis e, sobretudo, que propicie mais geração de empregos e melhor distribuição de renda entre capital e trabalho, em favor deste último (MRE/BRASIL, 1995, p. 59).

Pela trajetória política do governo brasileiro percebe-se que a meta da retomada do crescimento econômico vem fundamentando e desencadeando tentativas de ajuste econômico; reestruturação política/administrativa do Estado; reformas previdenciárias, tributárias e fiscais; privatizações dos serviços públicos e definições de políticas públicas sociais focalizadas e emergenciais, entre outras. Apesar da bela intenção, a realidade objetiva nos mostra tais ajustes indo de encontro às reais necessidades da maioria da população brasileira, que se vê, cada vez mais, excluída do processo social e produtivo. O desdobramento de tais tentativas tem trazido profundas conseqüências aos cidadãos brasileiros ao acentuar, ainda mais, as desigualdades sociais, o crescimento do desemprego e subemprego, a miséria, a pobreza, criminalidade entre tantos outros indicadores sociais que coloca o Brasil em patamares inferiores de desenvolvimento quando comparado aos países ditos industrializados e desenvolvidos.

Portanto, há um clamor mundial, principalmente dos países ricos, quanto à configuração de um mundo tecnológico sob novas bases. Este clamor vem revestido de exigências da qualidade em todas as etapas de produção, regidas pelo avanço tecnológico, implicando, sobretudo, em alteração do sistema produtivo e na qualificação do trabalhador. É

---

<sup>62</sup> Estados Unidos da América, Canadá, Itália, Alemanha, França, Japão e Reino Unido.

notório que este clamor cada vez mais está sendo incorporado pelo discurso oficial brasileiro como fundamento das definições das políticas públicas para o setor educacional.

Tomemos como exemplo a fala do Diretor do Departamento de Políticas Educacionais da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC nos idos do governo Itamar Franco:

Os novos paradigmas de produção requerem, cada vez mais, educação básica de todos os cidadãos. Não se trata mais de proporcionar somente o domínio de uma habilidade motora específica. Exige-se do trabalhador moderno uma visão geral do processo produtivo que, por sua vez, requer o domínio de novas habilidades que devem ser alcançadas mediante uma educação básica de qualidade (CUNHA, 1993, p. 32).

Esta asserção afina-se com a intenção do Estado brasileiro em eleger a educação como uma das suas prioridades emergentes, transformando-a em estratégia de desenvolvimento nacional e competitividade internacional. Os nexos entre estratégia de desenvolvimento, prioridade na educação e investimento na qualificação humana, são cada vez mais enfatizados e aparecem no discurso oficial como um dos motores para o alcance do processo de modernização nacional, na mais clara alusão à teoria do capital humano.

Apesar de não ser minha intenção analisar a teoria do capital, porque requer um marco teórico interpretativo específico, convém ter sempre presente que tal teoria apregoa existir uma estreita relação entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento educacional, sendo este último considerado fator que incrementa a produtividade do trabalho. Importa registrar, também, que a teoria do capital humano afirma que o processo de escolarização é elemento fundamental na formação e estruturação do homem. Na ótica desta teoria, investir nesta formação só traria dividendos tanto para os países quanto para as empresas e seus trabalhadores que a adotassem, pois a ideologia que perpassa configura-se em uma simples sentença: os países ditos subdesenvolvidos desenvolveriam-se; os trabalhadores teriam a garantia de melhores empregos e salários; as empresas teriam maior produtividade e aos cidadãos se garantiriam mobilidade e ascensão social.

Em síntese, como diz FRIGOTTO (1998, p. 37-8), este investimento passa a constituir-se na chave de ouro para resolver o enigma do subdesenvolvimento e das desigualdades internas, regionais e individuais, embora, num balanço sobre a disseminação da teoria do capital humano, o referido autor conclui que nada daquilo que se postulava se efetivou.

Outro exemplo ilustrativo deste nexos pode ser destacado nas falas de alguns educadores brasileiros que vêm, em diversos fóruns, expressando as finalidades da educação para atender ao setor produtivo.

ALBUQUERQUE (1993, p. 63-5), ao sintetizar as contribuições do V Fórum Nacional<sup>63</sup>, que objetivava debater os rumos da educação, registra algumas questões presentes nas discussões ali travadas, cujo entendimento vai ao encontro das expectativas de se estabelecer um mercado econômico competitivo. Afirma o autor:

Ao buscar as inter-relações entre a educação básica e a estratégia de desenvolvimento concebida para o país, ressaltou-se que, como o conceito de qualificação profissional, correspondente ao novo paradigma tecnológico adotado pelas economias dinâmicas e competitivas, tem como fundamento escolaridade básica de bom nível, impõe-se elevar os padrões de ensino e universalizar a educação de primeiro grau como requisito mínimo de uma vida ativa em uma sociedade moderna. A questão, enfatizou-se, não está apenas (nem sobretudo) em propiciar à educação mais recursos financeiros. Está em criar as condições **basic skills**, ou seja, das competências mínimas a partir das quais as habilidades exigidas pelo novo padrão tecnológico possam ser desenvolvidas.

A elite empresarial de nosso país também expressa seu posicionamento quanto às finalidades da educação brasileira. KAPAZ (1993, p. 94), Coordenador do Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE), sintetiza e manifesta a opinião dos empresários quanto ao tripé: nova (des) ordem mundial, valorização da educação, valorização do fator humano. Ao expor o pensamento de suas bases argumenta que

só agora começamos a descobrir que a tão falada ‘Globalização da Economia’ não é única e exclusivamente uma questão econômica. Ela coloca cada país diante de um desafio gigantesco de descobrir as suas vocações como país, em uma economia cada vez mais mundial (...) No fundo, o que a nova ordem mundial e a terceira Revolução Industrial, que é a da inteligência e do conhecimento, estão nos ensinando é que tudo passa pela valorização máxima do fator humano. Sem investir no

---

<sup>63</sup> O referido autor assim situa a natureza do referido Fórum: “O Fórum Nacional é associação que congrega cerca de 100 dos mais respeitados economistas, sociólogos e cientistas políticos do país, além de lideranças políticas, empresariais, sindicais de grande representatividade. Criado em 1988 realiza reuniões anuais (os Fóruns Nacionais), além de seminários, encontros e *workshops*, voltados para o debate de idéias e de propostas concretas para a modernização do Brasil ”.

fator humano, continuaremos patinando. Sobreviverá quem potencializar a sua criatividade, o seu conhecimento, a sua educação.

Encontrando questionamentos de sustentação para investir no capital humano, via educação escolar, o referido representante da classe empresarial expressa o sentido da educação para a formação do cidadão e para o projeto de reconstrução do desenvolvimento econômico nacional:

Trata-se de uma educação que esteja voltada para os fatores determinantes da competitividade e da inserção de nosso país na economia internacional. Os novos atributos de qualificação exigidos nos postos de trabalho são radicalmente diferentes daqueles típicos dos processos que ainda dominam a produção no Brasil. São mecanismos que valorizam o raciocínio lógico, a capacidade de comunicação, de decisão e solução de problemas, a cooperação, a capacidade de aprender principalmente a valorização de uma visão global de uma percepção do todo (op. cit. p. 94).

No Relatório Nacional Brasileiro Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Nacional (1995), encontramos uma análise do sistema educacional em que as preocupações com o desenvolvimento tecnológico e a formação profissional, entendida esta como investimento em capital humano, aparecem como desencadeadoras das possíveis políticas ou metas a serem definidas para o setor educacional que respondam às exigências de um novo padrão tecnológico. Afirma o referido relatório que

As características do processo atual de desenvolvimento tecnológico apresentam novos desafios, com ênfase na questão dos recursos humanos, na medida em que a própria capacitação tecnológica implica capacidade de gerar inovações de produtos e processos, a partir do envolvimento dos próprios trabalhadores. Tais mudanças trazem profundas conseqüências no que se refere a perfis ocupacionais e à organização do trabalho, apontando para um acesso ao mercado de trabalho qualificado que passa cada vez mais por critérios de seletividade definidos, de um lado, por uma nova concepção de processo educacional, e de outro, por uma nova visão de formação profissional (op. cit. p. 45).

É nesta perspectiva que o referido relatório expressa os objetivos principais do governo brasileiro para o setor educacional: “redução das taxas de repetência e melhoria substancial da qualidade do ensino de primeiro grau; preparação cuidadosa da futura expansão do segundo

grau, o qual terá caráter mais prático e experimental; reformulação do ensino técnico e profissional, de forma a adequá-lo às novas exigências do mundo do trabalho”, entre outros (op cit, p. 61).

O conjunto de argumentos, dos mais variados setores da sociedade brasileira (elite empresarial, governo, gestores públicos e educadores), aqui destacados de forma ilustrativa, vem sustentando a lógica de conceber a educação escolar como estratégia para o desenvolvimento nacional. Esta lógica gera um punhado de expectativas em vários segmentos da sociedade pelas quais passam a exigir reformas no sistema de ensino, que por sua vez, impõem novos horizontes para os sistemas de formação de professores, isto porque “a formação de um novo trabalhador que dê conta destas novas e mais complexas tarefas (do mundo do trabalho) passa a exigir a formação de um professor sob novas bases” (FREITAS, 1996, p. 4).

Se a sociedade capitalista, cujo objetivo fundamental é produzir para acumular, concentrar e centralizar capital <sup>64</sup>, ao tentar ajustar a educação escolar e a formação profissional à reestruturação produtiva, consegue definir com precisão quais conhecimentos, saberes, informações, habilidades e competências que os trabalhadores deste final de século devem ser portadores para serem inseridos no mundo do trabalho altamente incerto e competitivo, cabe-me perguntar, então, o que este ajuste tem afetado às escolas, aos professores e às políticas de formação de professores no Brasil?

Diante deste quadro em que a qualidade da escolaridade do trabalhador e a continuidade dos estudos são fatores fundamentais para a base produtiva brasileira o investimento na esfera da educação permanente tem sido considerado um dos métodos, senão o principal, que garantiria a sobrevivência dos trabalhadores na condição de empregáveis no mundo do trabalho e, garantiria, também, a sobrevivência dos homens na condição de intelectuais na sociedade do conhecimento.

Na esfera do investimento na educação permanente, o investimento na continuidade do processo formativo do professor aparece como condição fundamental para que este possa

---

<sup>64</sup> Na sociedade capitalista não são as necessidades humanas, individuais ou coletivas, a prioridade e nem as pessoas. Tanto as primeiras quanto as segundas vêm subordinadas às leis imanentes da produção capitalista, cujo fim é o lucro. (FRIGOTTO, 1996, p. 79).

superar a deficitária formação recebida; estar atualizado em termos de conhecimento pedagógico e científico da disciplina em que atua e, sobretudo, atualizado com as demandas de uma sociedade dita do conhecimento que passa a exigir um novo ensino, uma nova escola e um novo professor diferentes daqueles que até então vêm se realizando. Ao que me parece, essas exigências não dão mais conta de serem trabalhadas no âmbito dos cursos de formação de professores por pressuporem que investir neste âmbito é oneroso; difícil de reverter a deficiência, ineficiência e fragilidade de seu ensino.

A reflexão depreendida nos itens deste capítulo buscou destacar o quanto a configuração de uma nova sociedade (do conhecimento/global); de uma nova escola e de um novo ensino exigem a presença, também de um novo professor e de um novo paradigma de formação que dêem conta de atender os anseios, clamores e as expectativas desta sociedade.

Em função destas exigências, o Brasil vem operando profundas transformações no sistema de ensino brasileiro na tentativa de criar, organizar, regular e conferir certa visibilidade ao sistema nacional de formação de professores utilizando-se do caráter normativo, por meio das promulgações de leis, decretos, resoluções, para tanto.

Neste sentido, quê diretrizes estão sendo definidas pelo governo federal para organizar e regular a formação inicial e contínua de professores da educação básica no Brasil?

### **3.3 - DIRETRIZES E POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL**

Quando se critica a escola básica afirmando ser de má qualidade, logo se pensa em treinar seus profissionais. Se a prática é de má qualidade só há uma explicação, a má qualidade no preparo dos mestres. Essa lógica mecânica justifica que todo governo e toda agência financiadora

coloquem como prioridade qualificar e requalificar, treinar e retreinar os professores (ARROYO, 1999, p. 146).

Para analisar a proposição acima destacada tomarei como material de análise os seguintes documentos: Plano Decenal de Educação para Todos 1993/2003, Plano de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação do Governo Federal. O conjunto desses documentos expressa a posição do Ministério da Educação e do Desporto - MEC, órgão responsável pela definição de políticas públicas para a educação, quanto às linhas mestras a serem desenvolvidas pelo sistema de formação de professores no Brasil.

Parto do princípio que estes documentos, ao estabelecerem bases, princípios, diretrizes, formas organizativas, metas, entre outras, para a formação de professores em todo país, revelam-nos, de forma clara as intenções e os rumos que esta formação estará sujeita, pelo menos, nesta “década de educação” (1997-2007) e, de forma nebulosa, sinaliza os primeiros passos que devem ser dados para a criação e organização de um sistema nacional de formação de professores no Brasil objetivando elevar a qualidade desta formação, considerada meta necessária, para também, se elevar a qualidade da educação.

A criação deste sistema é uma idéia que ressurgiu, fortemente, em âmbito nacional, neste final de década, amparado nos argumentos por parte do poder oficial de que se faz necessário regulamentar o Título IV – Dos Profissionais Educação – da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional por meio de uma base normativa nacional para atender, como nos informa NEVES (1999), às mudanças da sociedade, do sistema educacional brasileiro e as do mercado de trabalho <sup>65</sup>.

Importa salientar que a definição das políticas públicas para a educação, entre elas a de formação de professores, tem encontrado parâmetros de sustentação ideológica na proposta

---

<sup>65</sup> Face à iniciativa de regulamentação deste título por parte do MEC presenciamos um movimento por parte dos educadores no sentido de se manifestarem contrários à forma e ao conteúdo de tais regulamentações, inclusive apontando propostas, sem, contudo, serem tomadas como referência no momento de sua elaboração e definição. A este respeito confira LIBÂNEO (1999); LIBÂNEO &

neoliberal do governo FHC. A ANFOPE (1998, p. 20-21) sistematiza esses parâmetros que nos dão certa visibilidade dos rumos da educação brasileira para a atual década da educação.

- adoção de um novo conceito de público, desvinculado de estatal e de gratuito, com transferência da responsabilidade para a sociedade civil, através de parcerias com empresários e “comunidade” para financiamento e gestão da educação;
- adoção de medidas de combate à repetência, no ensino fundamental, com programas questionáveis como de “aceleração de aprendizagem” ou “promoção automática”;
- programas de difusão da leitura através de avaliação e da tradicional distribuição de livros didáticos, baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais;
- controle de qualidade das escolas e universidades através da avaliação – SAEB e “provão”, sempre na ideologia empresarial do controle da qualidade pelo controle do produto;
- reformas dos conteúdos curriculares com a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs visando a avaliação dos resultados e não do processo educativo;
- mudanças nas reformas de gestão e financiamento da educação através de mecanismos de descentralização controlada pelo poder público a nível federal, estadual e municipal;
- ênfase na formação de professores com a popularização de cursos rápidos para docentes, as Licenciaturas Breves, que trazem de volta o grave perigo do aligeiramento da formação docente em cursos de caráter pós-secundário ou pós-médio;

### **O que anuncia o Plano Decenal de Educação para Todos – 1993 – 2003 (PDET) para o Sistema de Formação de Professores da Educação Básica?**



O Plano Decenal de Educação para Todos – PDET (1993), elaborado no crepúsculo do Governo Fernando Collor e posteriormente Itamar Franco, é resultado de significativa pressão de organismos governamentais e não governamentais internacionais preocupados com os baixos índices de produtividade e qualidade dos setores da economia e da educação de diversos países, principalmente daqueles que se situam num panorama de subdesenvolvimento.

É com esta intencionalidade que no âmbito mundial foi se constituindo um movimento denominado de Educação para Todos cujo coroamento concretizou-se na realização da Conferência de Jomtien (Tailândia/1990), patrocinada pela UNESCO, UNICEF, PNUD <sup>66</sup> e Banco Mundial. Esta Conferência, teve como lema de desenvolvimento dos trabalhos “que toda pessoa tem direito à educação”, recomendando aos países participantes a elaboração de um plano de ação para educação tendo como norte “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos” (CUNHA, 1993, p. 26), visando a criação de uma sociedade em permanente estado de aprendizagem.

No desenrolar desta Conferência, que tinha como objetivo principal cobrar quais as medidas que cada país estaria tomando no âmbito educacional para o pleno desenvolvimento econômico do mundo, instituiu-se o “Grupo dos Nove” <sup>67</sup> entre os 157 países presentes, com o compromisso de expressar em uma carta de intenção (Declaração) quais políticas, diretrizes e objetivos estariam sendo propostos para “recuperar” a educação em seus países face o baixo índice de produtividade neste setor.

É com base nesta recomendação que o referido grupo na Conferência de Nova Delhi (Índia/1993) proclama uma Declaração cujo teor expressa os diversos compromissos firmados por seus signatários para melhoria da educação, inclusive, estipulando-se uma data limite para

---

<sup>66</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Programa das Nações para o Desenvolvimento - PNDU.

<sup>67</sup> Nove países em desenvolvimento mais populosos do mundo: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão, Índia cujos baixos indicadores do setor educacional denotam que se faz necessário um urgente investimento neste setor. Segundo BENASSI (1995, p. 7) esta escolha não foi aleatória, mas sim porque estes países para o sistema capitalista apresentam um nível médio de desenvolvimento, com certo nível de industrialização, com população já bastante estratificada, com setores médios desenvolvidos, ramos de atividades com bom nível de desenvolvimento e competitividade, economia em potencial crescimento que precisam ser enquadradas no novo modelo neoliberal de economia.

efetivá-los <sup>68</sup>. Os compromissos assumidos nestas Declarações (Jomtien e Nova Delhi) iniciam um processo de discussão no contexto nacional, coordenado pelo MEC, para subsidiar a elaboração do PDET com objetivo de orientar a educação brasileira numa perspectiva de universalizá-la com qualidade.

Ressaltamos que um dos princípios basilares que sustentariam o PDET era a compreensão de que a qualidade dos recursos humanos, indispensáveis às mudanças em cursos na sociedade contemporânea e no mundo do trabalho, seria garantida pela oferta de um ensino de qualidade.

HINGEL (1994, p. 10), Ministro de Estado de Educação e Desporto de então, evidencia tal compreensão no discurso de Pronunciamento da Solenidade de Encerramento da Cúpula de Nova Delhi sobre Educação para Todos. Refere-se ele:

A sociedade brasileira sabe que, no mundo moderno, importa mais a qualidade dos recursos humanos que o tamanho da população, a extensão do território ou a abundância de recursos naturais. E que esta qualidade somente se obtém se formos capazes de assegurar a todos educação básica de qualidade.

É neste sentido que o referido Plano apresenta inicialmente um diagnóstico da realidade da educação brasileira identificando os obstáculos a serem enfrentados e possivelmente superados quando posto em execução. Após uma breve análise desta realidade são estipulados os objetivos, metas, linhas de ação e medidas a serem desenvolvidas no período de 1993 a 2003 para a efetiva reconstrução do sistema nacional de educação básica no país ao assegurar, pelo menos até esta data limite, “conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam as necessidades elementares da vida contemporânea às crianças, jovens e adultos” (MEC, 1993, p. 12-3). Este Plano foi pensado, inclusive, para servir de referência e fundamentação aos planos estaduais e municipais de educação.

Ao considerar que este documento endossa a compreensão de que há uma estreita relação entre desenvolvimento econômico e qualidade da educação e qualidade de ensino e qualidade na formação do educador, quais medidas o PDET anuncia para a melhoria da formação do professor da escola básica?

---

<sup>68</sup> Para saber que compromissos foram afiançados nesta Declaração, consultar: EM ABERTO (1993); MEC (1994).

O PDET no item “Situação e Perspectivas da Educação Fundamental” faz um pequeno diagnóstico da qualidade do trabalho do professor, atribuindo à sua formação a responsabilidade de não se instituir, no interior da escola, “estratégias eficazes de ensino”.

Afirma o Plano:

Com efeito, as escolas geralmente operam com pouca ou nenhuma definição de seus objetivos de aprendizagem, precários métodos de construção curricular, e os professores enfrentam grandes dificuldades para formular estratégias eficazes de ensino em virtude das insuficientes condições de formação inicial e contínua e da falta de apoio pedagógico e de melhores meios didáticos. (...) Além disso, eles próprios revelam que mal conseguem ministrar, a cada ano, três quartos dos programas propostos; e, com frequência, se verifica - mesmo dentre aqueles professores com titulação mais elevada - que muitos demonstram ter pouco domínio de partes importantes das disciplinas que lecionam (op cit, p. 23-4).

Sob a ótica de associar a fragilidade da formação do professor ao fracasso do ensino, o referido Plano afirma que, se isto ocorre, é porque há um “esgotamento dos sistemas de formação inicial e de escassez de formação continuada dos educadores” (op. cit, p. 24), sentenciando a necessidade de investir nestes sistemas para o panorama do ensino brasileiro alcançar melhores índices de qualidade. Assim é que em suas “metas globais”, previstas para serem alcançadas no período de 1993 a 2003, estabelecem a seguinte prioridade para as agências formadoras de professores:

promover a revisão crítica dos cursos de licenciaturas e da escola normal de forma a assegurar às instituições formadoras um novo padrão de qualidade, compatível com os requerimentos atuais da política de educação para todos. (op. cit., p. 42).

Coadunado a esta “meta global” o PDET estabelece nas “suas linhas de ação estratégicas” para a formação de professores, a seguinte recomendação no item “Profissionalização e Reconhecimento Público do Magistério”:

devem ser intensificadas as ações voltadas para a reestruturação dos processos de formação inicial e continuada, abrangendo a revisão dos currículos dos cursos médios e superiores do magistério e dos

programas de capacitação dos profissionais em exercício (...) Devem ser adotadas medidas legislativas e administrativas para tornar realidade o dispositivo constitucional que determina a valorização dos profissionais da educação (op cit, p. 45-6).

É neste panorama de análise, prioridades estabelecidas e definição de estratégias que o Plano sublinha a necessidade de se dar continuidade a programas e ações já existentes. Assim sendo, sugere que o Programa de Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas, em andamento, seja intensificado. Este programa tem como objetivo central “promover mudanças substantivas na qualificação técnico-profissional dos docentes e especialistas, bem como dos métodos de gestão e organização dos sistemas de ensino e das unidades escolares”, incluindo duas dimensões: “reestruturar a formação inicial dos profissionais e rever, sistematizar e expandir a formação continuada dos profissionais da educação básica” (op cit, p. 60).

Passado-se cerca de 07 anos da instituição do PDET, o MEC tem cumprido fielmente a recomendação acima destacada no que se refere à “adoção de medidas legislativas e administrativas” para regular a formação de professores no Brasil, pois o que presencio, atualmente, é uma enxurrada de resoluções, decretos, pareceres e diretrizes editadas por este Ministério para tal fim que nos deixa confusos e perplexos quanto aos rumos que se desejam imprimir para esta formação.

Até a presente data da elaboração deste trabalho foram editadas as seguintes resoluções que afetam direta ou indiretamente a formação de professores:

- 1) Lei nº 9.424, de 24/12/1996 – Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.
- 2) Resolução CNE nº 02, de 26/06/1997 – Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.
- 3) Resolução CEB nº 02, de 07/04/1998 – Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.
- 4) Resolução CES nº 01, de 27/01/1999 – Dispõe sobre os cursos sequenciais de educação superior.
- 5) Resolução CEB nº 01, de 07/04/1999 – Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.

- 6) Resolução CEB nº 02, de 19/04/1999 – Institui Diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental em nível médio, na modalidade normal.
- 7) Resolução CES nº 2, de 10/05/1999 – Dispõe sobre a planificação de licenciaturas curtas por faculdades e faculdades integradas do sistema federal de ensino
- 8) Resolução CP nº 01, de 30/09/1999 – Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação.
- 9) Decreto Presidencial nº 2.036, de 19/08/1997 – Dispõe sobre o Sistema Federal de Ensino Superior.
- 10) Decreto Presidencial nº 3.276, de 06/12/1999 - Dispõe sobre a formação em nível superior dos professores para atuar na educação básica.
- 11) Proposta de Diretrizes para a Formação inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior (MEC, 2000).
- 12) Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior (MEC, 2000).

Todas essas regulamentações e documentos, vinculadas a uma dada Secretaria do MEC: Ensino Fundamental, Ensino Superior, Educação à Distância, Ensino Médio “nos dão um quadro das políticas atuais de formação de professores em nosso país e dos princípios que orientam e orientarão as discussões nos próximos anos” (ANFOPE, 1999, p. 2). Regulamentações estas que, a despeito de terem sido elaboradas a partir da consulta à comunidade acadêmico-científica <sup>69</sup> no sentido de legitimá-las, são frutos de um processo de discussão não consensual, polêmico, marcado por manifestações antagônicas e contrárias a este modelo de formação em curso no país, revelando que, no seio da resistência, o debate acerca da formação de professores não se esgotou.

Uma observação mais atenta desses dispositivos legais me permite afirmar que, nunca, em tempo algum, foram editadas tantas leis, regulamentações, decretos, pareceres em curto espaço de tempo com a finalidade de regular a formação de professores para a educação básica, o que demonstra o interesse do governo federal em definir, rapidamente, o formato que

---

<sup>69</sup> Para o processo de elaboração de tais regulamentações ter uma cariz democrática, o MEC instituiu “comissões de especialistas” e “grupos tarefas” com o intuito de desencadear um processo de discussão e consulta às bases acerca de proposições que poderiam estar sendo contempladas no momento da definição do teor destas regulamentações.

esta formação (e profissão) terá no quadro da reestruturação educacional e produtiva do país. A discussão da formação dos professores universitários bem como dos professores do ensino profissional vem sendo secundarizada pelo MEC, pelo menos momentaneamente.

Importa registrar que estas regulamentações têm impacto direto sobre o trabalho do professor visto que há uma estreita relação entre: formação e profissão; formação, profissão e trabalho e formação, profissão, trabalho e as políticas públicas que as orientam, os quais em muitos sentidos colocam o professor ora como os grandes responsáveis pela má qualidade do ensino ora como a figura central para alavancar o processo de tal qualidade. ARROYO (1999, p. 149) ao se reportar sobre os dilemas que os professores da educação básica se defrontam no exercício da profissão ao tentarem corresponder aos conclames das leis, nos faz a seguinte reflexão:

Estes (os professores) aparecem como super-heróis que em cada conjuntura, em cada cena do filme, tem de dar conta das novas competências, dos novos conhecimentos, conteúdos e técnicas, das incumbências (termo comum usado nos pareceres oficiais dos conselhos) que lhes são atribuídas pelas leis, pelas reformas curriculares, pelas políticas oficiais, ou, como agora se diz, demandadas pelos avanços da sociedade do conhecimento, da informática e das tecnologias. Nessa lógica, pensar nos currículos e nos cursos de formação será readaptá-los ao sempre inconcluso propósito de preparar os mestres super-heróis da escola, capacitá-los para dar conta do novo filme, das novas (sempre novas e tão velhas!) ‘incumbências atribuídas pela lei’.

Destaco que a edição destas regulamentações se enquadra dentro da lógica das reformas pontuais, tópicas e localizadas que o MEC vem operando em termos da definição das políticas públicas para a educação, vindo de encontro às posições do movimento dos educadores que buscam, num espaço democrático, debater, propor e construir propostas alternativas que visem a melhoria da formação do professor. Neste particular, parece-me decisiva a seguinte indicação de SAVIANI (1994, p. 200) a esta questão:

Em suma, a política do Ministério da Educação escolheu a via das alterações parciais operando, por assim dizer, segundo a célebre forma das ‘doses homeopáticas’. Isso, todavia, não significa que o ministério não tenha uma política global para a área de educação. Certamente ele a tem. Entretanto, estrategicamente parece ter optado por não anunciá-la, procurando implementá-la através de reformas pontuais acreditando, talvez, que dessa forma seria mais fácil viabilizá-la politicamente, safando-se das pressões e quebrando as eventuais resistências.

### **O que preconiza o Plano de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (PDEFVM) para a formação de professores da educação básica?**

Os preceitos relativos ao sistema de formação de professores estabelecidos no PDET aliado à denúncia da situação precária do magistério público desencadeiam sensíveis preocupações no governo federal quanto à necessidade da retomada da valorização da profissão docente, instituindo-se, portanto, o “Pacto Pela Valorização do Magistério e Qualidade de Educação” (MEC, 1994). Firmado no dia do professor de 1994 pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação, União Nacional dos Dirigentes do Ensino Municipal, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, o referido pacto manifesta publicamente a vontade política de seus signatários de se tomarem medidas concretas para investir na valorização do magistério, com vistas à elevação dos padrões de qualidade da educação básica, estabelecendo em suas linhas de ação os seguintes encaminhamentos acerca da formação de professores que deveriam ser postos em execução pelas partes signatárias:

Formação inicial e continuada do magistério capaz de responder às demandas da educação básica de qualidade para todos:

- formação de docentes, para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, progressivamente em nível superior, de modo a assegurar uma base sólida de conhecimentos gerais, políticos e culturais, com integração entre as dimensões de formação acadêmica e profissional, teórica e prática, especializada e polivalente, disciplinar e pedagógica. Tais programas devem incluir as necessidades da atenção integral às crianças e adolescentes, da educação de jovens e adultos, da educação especial e da educação escolar indígena;
- revisão dos programas de licenciatura, que visam a formação de docentes das séries finais do ensino fundamental, promovendo o mais estreito relacionamento com os níveis anteriores, de modo a responder às efetivas exigências dos sistemas de ensino;
- reorganização do sistema de formação de professores em nível médio, nas regiões e localidades em que este nível de capacitação seja ainda necessário, com o fortalecimento de instituições com reconhecida competência;

- reorientação dos programas de pós-graduação para o magistério, no sentido de valorizar a formação de formadores e especialistas em educação;
- reestruturação e sistematização dos programas de formação continuada do magistério, articulando-os à formação inicial e aos projetos pedagógicos dos diferentes sistemas de ensino;
- aproveitamento das novas tecnologias e de diversas modalidades de educação à distância especialmente para a formação continuada, e nas regiões em que o acesso às instituições de ensino superior for difícil (op. cit. p. 5 - 6).

Tal pacto serviu como elemento de referência para a elaboração do Plano de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério por parte do MEC <sup>70</sup>.

O PDEFVM, elaborado pelo MEC, ainda na gestão do governo Itamar Franco, constitui-se em um conjunto de diretrizes políticas para o setor educacional objetivando a melhoria da qualidade do ensino fundamental, elegida como prioridade central nesta administração federal. O investimento neste ensino, na valorização e reconhecimento do magistério público são considerados fatores determinantes para o desenvolvimento educacional, social e econômico do país e deverá ser direcionado para o atendimento de três questões básicas indispensáveis à melhoria da qualidade do ensino fundamental. São elas:

- 1- redistribuição dos recursos salário educação destinados à construção, reforma e manutenção das escolas, de forma a compensar, pelo menos, parcialmente, as desigualdades sociais;
- 2- estabelecer programas assistenciais, como o de merenda escolar e o do livro didático, que promovem e facilitam o acesso à escola da população de baixa renda;
- 3- estimular e financiar programas de formação continuada de professores, de forma a aumentar o seu grau de qualificação. (op. cit., p. 03).

---

<sup>70</sup> Em decorrência do Plano foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério com a promulgação da Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996, com o objetivo de alavancar a valorização do magistério. Os recursos do Fundo destinam-se à manutenção e desenvolvimento do ensino público e de valorização do magistério.



Nota-se que as questões de fundo que o governo de então deseja atacar merecem alguns destaques. A primeira delas é que o investimento na expansão e melhoria da rede física escolar (construção, reforma e manutenção) é salutar visto que pressupõe oportunidade de acesso vez que ainda não conseguimos superar o *deficit* de ofertas de vagas no sistema de ensino público. Todavia, esse investimento não faz eco se não vier acompanhado, também, de um aceno ao investimento qualitativo no sistema de ensino que diga respeito à: (re) formulações de projetos pedagógicos, instituições de novas bases de organização e funcionamento da escola; política de estímulo ao desenvolvimento profissional do professor e de gestores educacionais; existência de bibliotecas, laboratórios, aquisição de materiais didáticos; implementação de política salarial e plano de carreira, entre outros, que exigem fundamentalmente, disponibilidade orçamentária/financeira para tanto, pois sem esta não se assegura, minimamente, uma educação escolar de qualidade.

Ou seja, mudar a cara da escola (reforma e manutenção física) sem prever a mudança de sua essência pouco contribuirá para que se “compense”, pelo menos, parcialmente, as desigualdades sociais, pois a expansão quantitativa de oferta de vagas e melhoria da rede física das escolas são indissolúveis à expansão qualitativa do ensino brasileiro. Ademais, investir em educação por meio do oferecimento de “programas assistenciais”, mais uma vez é tornar claro que o governo federal sempre tem feito opção pela efetivação de políticas educacionais de cunho compensatório, focalizado e de caráter emergencial para tentar minimizar, temporariamente, um dado problema social. Acreditamos que a questão de fundo que o governo deseja atacar expressa no item dois acima destacado, exige um investimento de recursos financeiros significativo, imediato e feroz na educação básica por parte do poder federal, estadual e municipal, meta perfeitamente cabível e viável se esta questão se transformar em prioridade política número um, não necessitando, portanto, de se implementar políticas e programas educacionais de cunho assistenciais e compensatórios.

No que se refere ao sistema de formação de professores, o referido Plano levanta inúmeros problemas que dizem respeito à má qualidade do ensino fundamental associada à formação do professor. Nas falas destacadas podemos perceber esta relação:

É ainda grande o número de professores leigos no País. (...) A valorização do professor e o estabelecimento de mínimos salariais (...)

pressupõem um nível de escolarização elevado e uma formação profissional adequada. A formação, assim como a dedicação ao ensino, são condições indispensáveis para a melhoria da qualidade da escola, da diminuição dos altíssimos níveis de repetência e a elevação do nível de desempenho dos alunos. (...) O ensino não é uma atividade que possa prescindir de formação profissional prévia e de contínuo aperfeiçoamento durante a vida ativa. É imprescindível que a contratação de professores seja feita em função da qualificação e competência dos candidatos. (...) A profissão docente requer ainda estímulos para a permanente atualização através de cursos ou estudo independente. (...) É fundamental uma carreira que inclua os estímulos necessários para o constante aperfeiçoamento do professor. (...) Dada a existência de grande número de docentes sem o nível de qualificação desejável, é imprescindível um programa de qualificação para os professores em exercício (op. cit, p. 08).

É com base neste argumento que o Plano sintetiza uma política de Valorização do Magistério - considerada uma das premissas do PDET - com o propósito de produzir “profundas transformações” no quadro caótico do sistema de ensino brasileiro.

Segundo suas linhas mestras, a valorização do magistério público deve ter como fundamento basilar: elevar o nível de escolarização do professor; possibilitar uma formação adequada; remuneração compatível com sua formação; melhoria salarial; revisão crítica dos cursos de formação de professores; estabilidade de emprego; elaboração e implantação de plano de carreira (ingresso/progressão/aposentadoria); implantação de uma jornada única de trabalho.

No que se refere aos objetivos desta pesquisa, o MEC, neste documento, propõe três diretrizes básicas para o sistema de formação de professores:

- 1- preparação e oferta de cursos de formação de professores à distância, a ser ministrado nas escolas, de modo a atingir o maior número possível de docentes no seu ambiente de trabalho, dentro de uma programação a ser desenvolvida pelas próprias unidades escolares;
- 2- estímulo às universidades federais, especialmente aquelas localizadas em regiões de maior carência educacional, para atuarem junto às escolas de 1º grau, na formação em serviço dos professores, inclusive monitorando e avaliando os cursos à distância;
- 3- promover um amplo debate nacional sobre a necessidade de reformulação e revitalização dos cursos de licenciatura e, especialmente, da criação de cursos para preparação de professores para as séries iniciais (op. cit, p. 08).

No tocante à valorização do magistério público, por meio do investimento na formação do professor, destacamos três questões centrais que começaram a ganhar peso ideológico dentro do Ministério da Educação e se propagaram no sistema de ensino como linhas de ações que pudessem ser implementadas para suprir as deficiências formativas do professor e que, posteriormente, foram regulamentadas no Governo de Fernando Henrique Cardoso. São elas: implantação de cursos de formação de professores à distância; implantação de programas de formação em serviço (inicial e continuada), criação de instituições e cursos específicos para formar professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (Institutos Superiores de Educação com seus Cursos Normais Superiores).

Evidencia-se em tais diretrizes a presença da lógica da racionalidade financeira (custo/benefício) no sentido de que se possa, por meio do investimento em educação à distância e da formação em serviço, atingir um contingente maior de docentes, em seu próprio ambiente de trabalho, reduzindo-se, portanto, tempo de formação e despesas com estrutura administrativa e acadêmica que a formação presencial na agência formativa exige.

### **O que anuncia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para os sistemas de formação de professores da educação básica?**

A LDB nº 9.394/96 estabelece diretrizes e bases da educação nacional. No seu Título VI dos “Profissionais da Educação”, artigo 62, estabelece em que nível (médio e/ou superior) e *locus* (universidade/institutos superiores de educação/escola normal) se darão a formação desses profissionais, quando afirma:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério e na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Se considerarmos que o Brasil era, até a promulgação desta lei, um dos poucos países da América Latina que não atendia este dispositivo legal, já há bastante tempo contemplado pelos países europeus e da América do Norte, podemos dizer, então, que a definição de que esta formação possa ser oferecida no âmbito do ensino superior, além do ensino médio, é uma das inovações da LDB, fruto de reivindicações da comunidade educativa, desde os idos dos anos 70 com Valnir Chagas, assentada na crítica contundente da fragilidade teórico-prática do professor, quando este se formava em cursos normais no âmbito do ensino médio.

Isto porque, à medida em que estes cursos não conseguem produzir um profissional competente em suas funções educativas cresce o entendimento de que o ensino superior é o *locus* apropriado para construir, aprofundar e disseminar competentemente os conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos, econômicos e políticos necessários para a explicação do fenômeno educativo e social, já que o trato com o saber pedagógico, técnico, científico e político, supostamente, aparece lá de forma mais séria e responsável, embora se reconheçam todas as críticas feitas a este nível de ensino em se tratando do acesso, ofertas de vagas e qualidade de ensino por ele propagado.

Além do que, no território deste entendimento, se vislumbraria, também, a possibilidade do resgate da imagem e do prestígio profissional e social da profissão docente; de melhor remuneração e, sobretudo, de trabalho docente mais qualificado, impossíveis, ao que parece, de serem visualizados a partir do contexto dos cursos normais.

Neste sentido, convencionou-se que os cursos de formação de professores no âmbito do ensino médio ao formarem profissionais desprovidos de saberes e competências para o exercício do trabalho docente nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil têm sido considerados como um dos grandes responsáveis pelo fracasso do ensino desses níveis de escolarização, imputando à formação do professor a responsabilidade, entre outras, pelo caráter seletivo da escola.

Responsabilizar estes cursos pelo fracasso do ensino destas séries é reduzir os problemas e os limites que envolvem essa modalidade de formação à análise meramente pedagógica. Considerá-los, exclusivamente, como a única instância de formação (deficiente) é desconsiderar as outras dimensões em que o professor, ao longo de sua história de vida e exercício profissional, é formado, adquirindo com isto certa compreensão do mundo, que sem dúvida, estabelecerá os pressupostos de sua prática.

Entretanto, no que se refere à qualidade dos cursos de formação de professores no âmbito do ensino superior, o MEC (1999, p. 41-2) faz as suas ressalvas:

A exigência da formação inicial em nível superior - uma tendência aparentemente irreversível em vários países - por si só não tem resolvido os problemas que, em parte, justificam a defesa desse nível de formação profissional para os professores. Em muitos casos, ao contrário, alguns desses problemas têm se acentuado: o elevado academicismo e a dificuldade de introduzir inovações nos cursos, por exemplo. Portanto, não é direta a relação entre formação em nível superior, qualidade superior da formação e níveis superiores de profissionalização.

A garantia deste dispositivo (artigo 62º), todavia, me faz perguntar quais as suas implicações na revisão das políticas públicas para o ensino médio e superior, precisamente na expansão de vagas, reformulação e criação de cursos de formação de professores nas escolas normais e universidades públicas?

Se considerarmos que o parágrafo 4º do artigo 87, da referida Lei, sublinha que “até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”<sup>71</sup>, presume-se, então, que os governos: federal, estadual e municipal investirão, maciçamente, na qualificação dos seus professores, visto que o Brasil ainda reúne um número significativo de professores, principalmente nas regiões norte, nordeste e centro-oeste, que não possui este nível de formação desejada.

Os dados estatísticos do Ministério da Educação (1998, 1999), no que se refere ao grau de formação dos professores que atuavam na educação pré-escolar e séries iniciais do ensino fundamental mais recentes remontam aos idos de 1996 e demonstram a complexidade deste investimento.

| <i>GRAU DE FORMAÇÃO</i> | <i>EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR</i> |          | <i>ENSINO FUNDAMENTAL</i> |          |
|-------------------------|-----------------------------|----------|---------------------------|----------|
|                         | <i>Valor absoluto</i>       | <i>%</i> | <i>Valor absoluto</i>     | <i>%</i> |

<sup>71</sup> A Lei 9.424/96 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF, no seu artigo 9º, parágrafo 2º, também faz referência à formação do professor quando afirma: “aos professores leigos é assegurado prazo de 5 anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício da atividade docente”.

|  |         |       |         |       |
|--|---------|-------|---------|-------|
| 1º grau incompleto                     | 16.198  | 7,4%  | 83.015  | 9,8%  |
| 1º grau completo                       | 19.069  | 8,7%  | 66.637  | 7,8%  |
| 2º grau completo                       | 144.189 | 65,7% | 540.103 | 63,4% |
| 3º grau completo<br>(licenciatura)     | 35.693  | 16,2% | 147.644 | 17,3% |
| 3º grau completo (sem<br>licenciatura) | 4.368   | 2,0%  | 14.687  | 1,7%  |
| TOTAL                                  | 219.517 | 100%  | 852.086 | 100%  |

FONTE: MEC/INEP/SEEC

Não obstante, na educação pré-escolar, de um total de 219.517 professores, apenas 35.693 possuem formação em nível superior em cursos de licenciatura, representando apenas 16,2% deste total, e os restantes 83,8 são potencialmente professores candidatos a esta formação. Nas séries iniciais de escolarização (1ª à 4ª série) dos 852.086 professores apenas 147.644 possuem formação desejada conforme o que apregoa a LDB, representando 17,3%, restando um total de 82,7% para serem formados no âmbito do ensino superior.

De qualquer forma, a grande demanda dos professores (83,8% - Educação Pré-escolar e 82,7% - 1ª à 4ª série do ensino fundamental) que não possuem a formação especificada pelo artigo 87 da LDB, exige do MEC e dos governos estaduais e municipais uma decisão política de se investir na criação e expansão de vagas nos cursos de formação de professores nas universidades públicas brasileiras

Se considerarmos que a expansão e a criação de cursos de formação de professores no interior das universidades públicas exigem investimento compatível com o tamanho da grandeza da intenção assegurada neste artigo; se considerarmos, também, que não presenciamos nenhum aceno por parte dos governos neste sentido, presumimos, que esta grande demanda deverá ser suprida pela iniciativa privada em institutos superiores de educação ou faculdades isoladas.

Torna-se importante destacar que alguns estados brasileiros estão equivocadamente extinguindo os cursos de formação de professores no âmbito do ensino médio, ancorados no referido artigo, portanto, desobrigando-se da oferta desta formação por entenderem que estes cursos serão gradualmente extintos.

Os dados estatísticos do MEC (1999, p. 35), no tocante ao número de matrículas e ao número de estabelecimento que oferece habilitação magistério estão decrescendo nesta última década. A comparação dos percentuais estatísticos permite verificar que a matrícula neste nível de ensino em 1997 chegou a 826.574, com decréscimo de 1,5% em relação ao ano de 1996 que registrou 839.487 alunos matriculados nesta habilitação. Por sua vez, o número de estabelecimentos de ensino que ofereciam esta habilitação, também sofreu um decréscimo de 3,6% no período de 1993 – 1997, principalmente daqueles estabelecimentos privados situados nas capitais brasileiras. De um total de 5.572 estabelecimentos que ofereciam esta habilitação em 1993 registrou-se, em 1997, 5.370. Portanto, a redução do número de estabelecimentos que oferecem habilitação magistério quer sejam no âmbito do ensino público ou privado é uma constatação verossímil que vem se acentuando nos últimos anos da década de 90.

Segundo meu ponto de vista, o fechamento de tais estabelecimentos é um grande equívoco se tomarmos como referência que: as condições estruturais e conjunturais da sociedade brasileira produzem diferentes níveis de desenvolvimento e industrialização regionais; a universalidade da educação básica não deixou de ser ainda uma conquista constitucional; a formação do professor para as séries iniciais de escolarização no ensino superior é uma novidade no cenário educacional brasileiro; a realidade educacional de cada estado, principalmente nas regiões norte e nordeste do Brasil, onde em muitas cidades nem o ensino médio é oferecido quanto mais a modalidade normal médio; a retração do investimento do ensino superior brasileiro por parte do poder oficial que impede, sobretudo a sua expansão, a permanência da oferta da formação de professores para a educação infantil e séries iniciais de escolarização, na modalidade normal, no âmbito do ensino médio se justifica e clama por sua reformulação, com projetos pedagógicos inovadores.

Esta justificativa, contudo, não pode ser entendida como um argumento contrário aos investimentos em propostas de formação inicial do professor para a escola básica no âmbito dos estudos superiores, que serão conquistas ao longo prazo, a serem concretizadas dentro da história educacional brasileira, quer sejam no interior das Faculdades de Educação/Universidade ou mesmo nos Institutos Superiores de Educação, como assegura a nova LDB.

Assim, além da exigência de se rever as políticas de ensino público superior, exigir-se-á, também, rever as do ensino médio, vez que “a modalidade normal” inclui-se nesse nível de

ensino, sobretudo, aquelas que dizem respeito à melhoria da qualidade dos cursos no contexto nacional.

Uma novidade imposta pelo artigo 62 diz respeito à criação no cenário nacional de uma outra instância formadora denominada de Institutos Superiores de Educação - ISE's <sup>72</sup>, os quais oferecerão em suas ações os seguintes cursos e programas, conforme assinala o artigo 63:

Os institutos superiores de educação manterão:

I- cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

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

A oficialização dos Institutos Superiores de Educação acoplados ou paralelos à estrutura das Universidades tem levantado uma série de questionamentos sobre a identidade e objeto das Escolas Normais, dos cursos de Pedagogia (Licenciatura e/ou bacharelado?) e dos cursos Normais Superiores e das Faculdades/Centros de Educação, acirrando, ainda mais, o debate a respeito do nível e do *locus* privilegiado da formação dos professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental <sup>73</sup>.

Atualmente o debate manifesta-se não mais pela contundência de se afirmar em que nível se dará esta formação (médio ou superior?) mais sim em que local/instituição, no momento em que é oficializado, pelo Decreto nº 2.306 de 19/08/1997, artigo 8º, a organização acadêmica das instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino na seguinte hierarquia: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores, efetivando-se a demarcação de instituições que se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão (universidades), instituições que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido (centros

---

<sup>72</sup> A Resolução CP nº 01 de 30/09/1999, regulamenta os Institutos Superiores de Educação Superior definindo suas finalidades, organização, cursos, programas, princípios, habilidades e competências para os profissionais da educação.

<sup>73</sup> Consultar FREITAS (1992), FREITAS (1999), AGUIAR (1994, 1997, 1998), BRZEZINSKI (1994, 1999),



universitários) prescindindo-se da institucionalização da pesquisa e instituições que se caracterizam pela oferta, simplesmente, de ensino, que presume-se que sejam as demais especificadas neste artigo. Distinguem-se claramente com esta organização as instituições de pesquisa e instituições de ensino, instaurando-se uma questão polêmica que diz respeito à ausência da pesquisa como elemento constitutivo da formação do professor, que poderá trazer profundas implicações ao trabalho docente.

Essa forma de organização nos leva a afirmar que os estudos que aí se desenvolverão, separados da pesquisa e da produção de conhecimento nas áreas de formação – tanto nas disciplinas de conteúdos das áreas específicas da docência quanto na área educacional -, adquirirão caráter técnico e instrumental, retirando do profissional da educação a possibilidade de desenvolver-se como ‘intelectual responsável por uma área específica do conhecimento, atribuindo-se a ele uma dimensão tarefaira, para o que não precisa se apropriar dos conteúdos da ciência e da pesquisa pedagógica’ (KUENZER apud FREITAS, 1999, p. 21-2).

FREITAS (1999, p. 116-7) faz a crítica à criação dos ISE’s e das Escolas Normais Superiores como *locus* específico e preferencial da formação de professores e defende que as Faculdades/Centro de Educação das Universidades sejam o espaço privilegiado desta formação por entender que “nelas se encontram instaladas as competências para o desenvolvimento do processo de formação na perspectiva epistemológica da construção do saber sustentador e fomentador dos avanços teóricos e práticos do campo educacional”.

A ANFOPE (1998, p. 10-1), no I Seminário Nacional sobre Formação dos Profissionais da Educação, realizado em outubro de 1997 também posiciona-se contrária à criação dos ISE’s quando afirma:

As experiências que tendem a colocar a formação de professores a nível superior mas não universitário – ou seja em instâncias de pós-médio (ou licenciaturas breves nas universidades) ou na linha dos atuais Institutos Superiores de Educação tendem ao fracasso. O afastamento dessas iniciativas dos centros produtores de conhecimento, das ciências, da pesquisa, coloca os estudantes afastados do contato com a universalidade dos conhecimentos científicos, humanísticos, das artes, da cultura que hoje as universidades, bem ou mal, propiciam.

O Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (op. cit, p. 11) manifesta, também, sua preocupação

“com a formação mais rápida e a precedência da pesquisa no processo de formação, configurando assim, o aligeiramento da formação profissional, escancarando ainda mais as portas para instalação de novos estabelecimentos isolados de ensino que se somarão àqueles já notoriamente criticados tanto por suas condições materiais como pela titulação e regime de trabalho de seus profissionais”.

Contudo, a responsabilidade dos ISE's em oferecer curso normal superior, programa de formação pedagógica para graduados que desejam ser professores da educação básica e programa de formação continuada revelam bem a importância que esta casa terá para o poder oficial como referência para a formação de professores, até então de responsabilidades exclusivas das Faculdades/Centros de Educação e Escolas Normais.

A partir dos objetivos destes institutos posso levantar, mesmo que hipoteticamente, as seguintes constatações acerca dos rumos e dos percursos da formação de professores em causa no Brasil.

- está em curso a descaracterização das Faculdades/Centros de Educação e do Curso de Pedagogia como local privilegiado da formação de professores das séries iniciais de escolarização e da educação infantil;
- questiona-se o fato de que esses institutos terão condições de se constituírem como espaço de produção do conhecimento científico-tecnológico e de cultura, capaz de potencializar uma formação competente ao professor;
- interroga-se, também, a natureza do impacto desses institutos, que não se constituem como instituições de pesquisa, na formação do professor;
- a ausência da pesquisa como elemento constitutivo da formação leva a pressupor que seus cursos (Normas Superiores) são de natureza “pós-médio” e não de estudos superiores;

- pergunta-se também, sobre as condições político-pedagógica e administrativas que terão para responder pela formação dos professores diante das novas exigências da sociedade;
- com a criação dos ISE's e a manutenção das Faculdades/Centros de Educação como agências formadoras nas Universidades, questiona-se se haverá superposições de funções, paralelismo de ações, duplicidades de esforços, desperdícios de recursos, os quais poderão contribuir para o esvaziamento de ambas.

A despeito de todos esses questionamentos, perguntam-se ainda quais os argumentos que dão amparo à criação e à manutenção desses institutos, que têm sua origem no Plano Decenal de Educação para Todos. AGUIAR (1994,1997), ao proceder uma análise expressiva sobre a criação dos ISE's nos informa que a razão principal de assegurar essas instituições formadoras na LDB nº 9394/96, que causaram impacto e perplexidade no segmento dos educadores, diz respeito apenas em se dar “legitimidade jurídica à medidas de política que já se esboçavam no governo anterior e que atendiam ao projeto de flexibilização das estruturas educacionais de acordo com as recentes recomendações dos organismos educacionais (op cit, p. 164).

Uma observação mais atenta dos objetivos expressos neste artigo revela-me que são de grande monta ao se propor o oferecimento de: Curso Normal Superior; programa de complementação pedagógica aos graduados, programa de formação continuada de professores exigindo-se uma estrutura organizacional, administrativa, curricular de grande porte, necessitando portanto, de financiamento para colocá-los em execução. O investimento financeiro na formação de professores reivindicado há muito tempo, ao que me parece, agora torna-se inadiável com este preceito. Entretanto, até a presente data, não tomamos conhecimento de onde sairão os recursos financeiros para a criação e manutenção dos ISE's, quanto será destinado a esta empreitada e a quem estará sujeito em termos de autonomia didático-científica-administrativa e gestão financeira e patrimonial: as universidades públicas e/ou privadas? Aos sistemas estaduais e/ou municipais de ensino?

Contudo a definição dos ISE's como agências institucionais responsáveis em operar uma profunda renovação na formação dos professores da educação básica, é um fato consumado ao se tornar um preceito normativo. A questão está em sua criação, instalação, manutenção e expansão sistemática pelo poder oficial que deverá ser visto com cautela por parte da comunidade educacional face aos possíveis impactos que estes trarão à formação dos professores e ao financiamento dos cursos de formação de professores já existentes nas universidades públicas brasileiras.

No que se refere à formação continuada de professores contemplada na LDB da Educação Nacional, são apresentadas as seguintes orientações para o desenvolvimento profissional do professor, dispersas nos seus mais variados artigos e títulos:

- Art. 13, inciso V – “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”.
- Art. 40 – “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.
- Art. 44, inciso IV – “de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino”.
- Art. 59, inciso III – “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns”.
- Art. 63, inciso III – “Programas de educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis”.
- Art. 67, inciso II – “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.
- Art. 67, inciso V – “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”.

- Art. 87, inciso IV – “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação à distancia”.

### **O que anuncia o Plano Nacional de Educação - PNE, na versão do MEC, para o sistema nacional de formação de professores no Brasil?**

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214º e, a LDB 9393/96, em seus artigos 9º e 87º definem a natureza do Plano Nacional de Educação: deve ser elaborado pela união, em colaboração com os estados, Distrito Federal e municípios em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos; fixam o prazo de um ano após a publicação da Lei 9394/96 para remetê-lo ao Congresso Nacional; estabelecem o prazo de 10 anos de vigência, a contar e sua aprovação e definem seus objetivos:

- 1- erradicação do analfabetismo;
- 2- universalização do atendimento escolar;
- 3- melhoria da qualidade do ensino;
- 4- formação para o trabalho;
- 5- promoção humanística, científica e tecnológica do país.

O Plano Nacional de Educação, constitucionalmente solicitado para se tornar força de lei, que deverá estabelecer diretrizes e metas a serem desenvolvidas em dez anos a partir de sua promulgação, ainda encontra-se em fase de elaboração e discussão por dois diferentes segmentos da sociedade civil, dando origem, portanto, a dois projetos diferentes. São eles: Metas do Plano Nacional de Educação, elaborado pelo MEC, sob a coordenação do INEP e Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira, elaborado pela sociedade civil organizada em oposição ao Plano do Executivo, sob a coordenação da Comissão Organizadora do Congresso Nacional de Educação – CONED.

O PNE, apresentado pelo MEC, representa o ponto culminante de todo um processo de implementação das políticas públicas para a educação no Brasil por parte deste Ministério, cuja trajetória origina-se em torno da elaboração da Constituição de 1988, posteriormente com

o Plano Decenal de Educação para Todos, prosseguindo com implementação da LDB 9394/96, tendo continuidade com a Lei nº 9424/96 que estabeleceu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, objetivando assegurar a continuidade de tais políticas expressas nos referidos documentos. Atualmente este Plano encontra-se em discussão no Congresso Nacional consubstanciado no PL nº 4. 173/98.

Registra-se, que o PNE da Sociedade Brasileira, em resposta e enfrentamento ao PNE do Executivo, encontra-se em discussão no Congresso Nacional sob forma de PL nº 7 4.155/98 revelando-nos que a sociedade brasileira também tem um projeto claro de organização da educação nacional, assentado nos pressuposto de uma educação que se deseja: pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade para todos em todos os níveis, ao que nos parece bem diferente do PNE do Executivo em termos de processo de discussão, deliberações e definições das prioridades da educação brasileira. O PNE da Sociedade Brasileira, elaborado a partir de uma discussão ampla e democrática por diferentes segmentos da sociedade civil organizado e guiado pela “racionalidade social”, define diretrizes e metas para a educação tendo em vista a necessidade urgente da inclusão social e o resgate do atraso educacional brasileiro <sup>74</sup>.

Não se configura como material de análise estabelecer comparações entre os antecedentes históricos, os limites e possibilidades das diretrizes e metas contidas nos referidos planos, vez que em SAVIANI (1998) encontramos expressiva reflexão acerca do processo de construção destes dois projetos que se apresentam, na sua filosofia e configuração diferentes e por vezes antagônicos. Como diz o referido autor analisando as diferenças entre eles, o PNE do MEC foi gestado e organizado segundo uma lógica de racionalidade financeira em educação, por sua vez o PNE da sociedade civil é sustentado por uma lógica de racionalidade social, o que demarca claramente que as diferenças existentes revelam que são projetos antagônicos na sua origem, no seu processo, no seu produto.

Logo, o que me interessa como material de análise, neste trabalho, é a sistematização das políticas e diretrizes educacionais para a formação de professores definidas pelo poder público federal, sendo o PNE do MEC a fonte de análise dos nossos dados.

Este documento apresenta a proposta de metas para o Plano Nacional de Educação, referindo-se à: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e

adultos, educação tecnológica e formação profissional, educação superior, educação especial, educação indígena, formação de professores e valorização do magistério, educação à distância e tecnologias educacionais e financiamento e gestão.

O PNE do MEC (1998), ao estabelecer como uma das primeiras prioridades a “promoção de formação inicial e continuada de professores em conformidade com as necessidades de ensino”, define as seguintes metas para a formação de professores e valorização do magistério, a serem cumpridas por meio da articulação entre as diferentes instâncias do poder público, o que exigirá uma definição do poder público dos recursos financeiros disponíveis para atingi-las, visualizadas no seguinte quadro:

| INSTÂNCIA          | METAS  | EXECUTOR <sup>75</sup>   |
|--------------------|--|--|
| Educação Infantil  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- garantir, no prazo de cinco anos, que todos os professores da pré-escola possuam no mínimo habilitação específica em nível de 2º grau;</li> <li>- criar, nos estados e municípios, programas de formação em serviço que permitam aos docentes em exercício adquirir a formação mínima estabelecida para esse nível de ensino, assegurando a colaboração técnica e financeira da União aos municípios ou conjuntos de municípios de menores recursos.</li> </ul> | <p style="text-align: center;">***</p> <p style="text-align: center;">**</p> |
| Ensino Fundamental | - observar as metas estabelecidas nos capítulos referentes à formação dos professores (...)  | -  |
| Ensino Médio       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- assegurar, em cinco anos, que todos os professores do ensino médio possuam diploma de nível superior, oferecendo, inclusive, oportunidades de formação nesse nível e ensino àqueles que não a possuem.</li> <li>- estabelecer, em um ano, programa emergencial para formação de professores, especialmente nas áreas de ciências e matemática.</li> </ul>   | <p style="text-align: center;">***</p> <p style="text-align: center;">**</p> |

<sup>74</sup> Cf. PNE da Sociedade Brasileira (1999).

<sup>75</sup> As metas assinaladas com um (\*) asterisco dependem basicamente da atuação da União, as marcadas com dois (\*\*) exigem a associação da União com os estados, municípios ou organizações da sociedade civil e aquelas marcadas com três (\*\*\*) asteriscos são de responsabilidades dos estados, municípios e sociedade civil.

|   |  |                       |
|---|--|-----------------------|
| Educação de Jovens e Adultos                        | <p>- garantir que os sistemas estaduais de educação mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos, de forma a atender a demanda de órgãos públicos, comunitários e privados.</p> <p>- conceder créditos curriculares aos estudantes de Educação Superior e dos cursos de formação de professores em nível médio que participarem de programas de Educação de Jovens e Adultos.</p>   | <p>***</p> <p>***</p> |
| Educação Indígena                                   | <p>- estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida.</p> <p>- formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de outras instituições de nível equivalente.</p>  | <p>**</p> <p>***</p>  |
| Formação de Professores e Valorização do Magistério | <p>- impedir, imediatamente, a contratação de novos professores que não possuam as qualificações mínimas exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases, a não ser em casos excepcionais, em caráter temporário e por prazo não superior a três anos.</p> <p>- estabelecer, dentro de um ano, parâmetros e diretrizes curriculares para os cursos superiores e formação de professores e de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidades do ensino, que assegurem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. sólida formação geral;</li> <li>. o estabelecimento da atividade docente como foco formativo e o contato dos alunos com a realidade das escolas durante todo o curso, integrando a teoria com a prática pedagógica;</li> <li>. domínio das novas tecnologias de comunicação e capacidade para integrá-las à prática docente;</li> <li>. a inclusão da problemática específica dos alunos portadores de necessidades especiais nos programas de formação dos docentes;</li> </ul> | <p>***</p> <p>*</p>   |



|  |   |   |
|--|---|---|
|  | <p>. trabalho coletivo interdisciplinar;<br/> . incentivo à pesquisa;<br/> . vivência da gestão democrática do ensino;<br/> . compromisso social com a docência.</p> <p>- estabelecer, onde quer que ainda não existam condições para formação em nível superior de todos os profissionais necessários para o atendimento das necessidades do ensino, cursos de nível médio, em instituições específicas que observem os parâmetros estabelecidos na meta anterior e prepararem pessoal qualificado para a Educação Infantil, para a Educação de Jovens e Adultos e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, prevendo a continuidade de Estudos desses profissionais em nível superior.</p> <p>- incentivar a criação, dentro ou fora das universidades, de Institutos Superiores de Educação e de Escolas Normais Superiores como parte do processo de renovação e valorização da formação para o magistério.</p> <p>- definir recursos para organizar, dentro de um ano, em regime de colaboração entre União, estados e municípios, programas de formação em serviço que assegurem a todos os docentes a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases, observando os novos parâmetros e diretrizes curriculares.</p> <p>- desenvolver, de acordo com os mesmos parâmetros, programas de Educação à Distância que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior.</p> <p>- generalizar, nas instituições de ensino superiores públicas, cursos regulares noturnos e cursos modulares que facilitem o acesso dos docentes em exercício à formação nesse nível de ensino.</p> <p>-incentivar as universidades e demais instituições formadoras a oferecer, no interior os estados, cursos temporários de formação de professores, no mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede, de modo a atender a demanda local e regional por docentes graduados em nível superior.</p> <p>- promover nas instituições públicas de nível</p> | <p>***</p> <p>**</p> <p>**</p> <p>**</p> <p>**</p> <p>**</p> <p>***</p> |
|--|---|---|

|                      |  |    |
|----------------------|--|----|
|                      | superior, a oferta, na sede ou fora dela, de cursos de extensão e aperfeiçoamento destinados à formação permanente do pessoal do magistério. |    |
| Educação à Distância | - iniciar, já em 1998, a oferta de formação à distância em nível superior, especialmente na área de formação de professores.                 | ** |

FONTE: PNE/INEP/1998.

O PNE do Executivo anuncia 19 metas específicas para a formação de professores da educação básica e valorização do magistério das quais 10 exigirão a colaboração da União com os estados, municípios e sociedade civil; 08 de responsabilidade exclusiva deste último e apenas 01 depende, basicamente, da iniciativa da União. Conclui-se assim, que a totalidade das metas anunciadas para esta formação e valorização são de responsabilidades exclusivas ou prioritárias dos governos estaduais e municipais e da sociedade civil organizada, ficando a União com a responsabilidade restrita de elaborar documentos que contenham parâmetros e diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores, desobrigando-se, portanto, de responsabilidades que exigiriam investimento financeiro para tal. Com esta divisão de responsabilidade, o MEC assegura a continuidade da política de contenção financeira/redução de custos em educação que vêm marcando o governo Fernando Henrique Cardoso.

SAVIANI (1998, p. 91-2) ao realizar uma extensa análise das metas do PNE do Executivo deixa claro que este plano se revela um instrumento de introdução da racionalidade financeira na educação pois esta é a “via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização através da redução dos gastos públicos e diminuição do tamanho do Estado visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional”.

As diferentes organizações de educadores, entidades e fóruns manifestam suas insatisfações quanto as metas para a formação e valorização do magistério preconizado PNE do Executivo, que nos revelam claramente que tais metas não asseguram uma formação de qualidade e nem garantem a valorização e qualificação dos profissionais por priorizar para

formação continuada de professores, programas de formação em serviço ou à distância (cursos semi presenciais, modulares) e para formação inicial, programas emergenciais, especiais, cursos temporários. Destaca-se, ainda, a ausência de metas que abordem carreira e piso salarial e garantia de condições de trabalho.

Em síntese, as reflexões acerca de tais metas apontam para as seguintes considerações sistematizadas por BRITO (1999, p. 57-8)

- indicam formas aligeiradas para a capacitação de professores leigos, via formação em serviço ou educação à distância, usando os treinamentos rápidos em todo o conjunto do documento e enfatizando a quantidade em detrimento da qualidade;
- alegando paralelismo entre o bacharelado e a licenciatura nas universidades, indicam a formação dos professores em institutos superiores de educação, de acordo com a LDB. Criando-se fora das universidades, tal meta fere princípio constitucional, quanto à indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, essencial para a formação dos profissionais da educação;
- aponta para a redução do período de duração dos cursos de formação plena do educador sob a responsabilidade do poder público, em nome da flexibilidade e do viés da contenção de gasto, favorecendo o voluntariado e a iniciativa de órgãos não governamentais para a tarefa de formar e valorizar os profissionais da educação;
- no tocante, ainda, à formação e à valorização dos professores, deixa a valorização como responsabilidade dos estados e municípios; não há referência concreta à carreira ou a um piso salarial nacionalmente unificado.

Ao sistematizar as diretrizes políticas para a formação do professor tendo como material de análise o conjunto dos quatro documentos oficiais - PDET, PDEFVM, LDB e PNE do Executivo, constato que, no âmbito da intenção/proposição, os órgãos responsáveis pela definição de políticas públicas para a educação consideraram importante promover um amplo debate na comunidade educacional brasileira com a finalidade de reestruturar os processos de formação inicial e contínua do professor da educação básica visando a melhoria da qualidade do ensino nas escolas.

Neste sentido, é que a atual gestão do MEC considera este período da história da educação brasileira como aquele em que mais, democraticamente, houve participação da comunidade acadêmico-científica cujas proposições serviram de referencial teórico para edição de inúmeros pareceres que dessem visibilidade ao investimento na formação de professores e na valorização do magistério, formulados por representantes dessa comunidade e por consultores nacionais e internacionais. Realizaram-se também, encontros nacionais, regionais e estaduais com o objetivo de colher sugestões junto a formadores, especialistas, técnicos e gestores do sistema educacional do país para servirem como subsídios a estes pareceres.

Parafraseando FREITAS (1992, p. 94) o governo sabe que sem o envolvimento dessas pessoas - formadores de opinião – qualquer tentativa de implementação de reforma no sistema de ensino, tende ao fracasso, daí a necessidade de solicitar amparo político/ideológico a estes para que suas propostas, aparentemente, ganhem legitimidade no contexto nacional ao serem referendadas por estes segmentos da sociedade civil. O poder público oficial, “(Estado) legítimo representante dos interesses do capital sabe que os professores são peças fundamentais na reestruturação da escola e, sem o envolvimento destes, qualquer reformulação está condenada ao insucesso - daí seu permanente esforço para cooptá-lo” (op cit, p. 94).

No âmbito da formação inicial, as diretrizes propostas revelam a ênfase em se investir na revisão/reformulação/revitalização dos currículos dos cursos de Licenciaturas e do 2º Grau - Magistério (Escola Normal) e na criação de novos cursos. Deseja-se que por meio deste investimento (revisão/criação) seja instituído um “novo padrão de qualidade” nas agências formadoras compatível com um modelo de ensino que se quer estabelecer no cenário educacional brasileiro a partir das reformas educativas a serem implementadas. Esse objetivo nos indica ser forte o entendimento de que a boa formação do professor é peça chave para o efetivo êxito da reforma de ensino, revelando-nos, portanto, a intrínseca relação entre reformas na formação de professor com a reforma de ensino.

Se de um modo geral, em qualquer campo de atuação, profissionais com boa formação alcançam melhores resultados do que profissionais com formação ruim, a questão, portanto, seria o tipo de formação a que tiveram acesso os professores: Ter ou não habilitação e oportunidade de formação em serviço não parece ser propriamente o ponto. Tudo

leva a crer que o que de fato conta é a qualidade da formação de que dispõe (MEC, 1999, p. 40-1).

É preciso deixar claro que esta relação acaba reproduzindo a crença ou o otimismo ingênuo de que basta ter uma boa formação para se ensinar bem e conseqüentemente melhorar a qualidade do ensino. Esta relação - boa formação/bom ensino <sup>76</sup> - é marcada por múltiplos determinantes dentre os quais: as condições precárias de trabalho, ausência de um plano de carreira, salários alvitantes e os limites históricos e institucionais que envolvem tanto os cursos de formação de professores quanto o trabalho docente nas instituições de ensino, revelam suas discrepâncias e relativizam este determinismo.

PERRENOUD (1993, p. 93), pesquisador suíço, ao desmistificar a fé que se propaga quanto à relevância da formação do professor para a melhoria de sua prática pedagógica e, especialmente, a melhoria do ensino nos adverte: “a formação de professores só pode influenciar as suas práticas em determinadas condições e dentro de determinados limites”.

ZEICHNER (s/d, p. 01), professor americano, ao fazer um estudo sobre melhoria da qualidade de ensino vinculada à reforma do sistema de formação de professor norte-americano, também nos ajuda a desmistificar tal determinismo. Refere o autor:

La mejora de los programas de formación del profesor, es sin duda un componente importante en cualquier plan para mejorar la calidad de la enseñanza en un sistema educativo estatal. Los cambios de estructura, organización, programa y pedagogía de los programas de la formación del profesor no conducen, sin embargo, directamente y por sí mismos a mejorar la práctica de la enseñanza. (...) Mejorar los programas de formación del profesor es una condición necesaria pero no suficiente para mejorar la práctica de la enseñanza. (...) La probabilidad de que una estrategia particular para la reforma de la formación del maestro tenga éxito, debe ser juzgada en relación con las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales del país en que se realizan”.

Ainda no âmbito da formação inicial destaca-se, também, a assunção de que a agência formadora preferencialmente seja a Universidade ou os Institutos Superiores de Educação, integrados ou não à estrutura da universidade, emergindo em cena um novo *locus* de formação. Portanto, o que vem sendo proposto é que esta formação se dê preferencialmente no

---

<sup>76</sup> Tanto a boa formação quanto o bom ensino reúnem um conjunto de saberes, competências e habilidades que concorrem para a construção de uma formação de cidadãos críticos e reflexivos capazes de ler a prática social,

âmbito do ensino superior, proposta esta endossada por diversas instituições e educadores brasileiros e que já se constitui como realidade em alguns estados brasileiros.

A questão problemática está na criação de uma outra instituição de nível superior para tal fim. A possibilidade de criação e ou expansão de Institutos Superiores de Educação vai de encontro ao posicionamento de determinados educadores e entidades civis, como por exemplo, a ANFOPE, pois compreendem que é a Faculdade de Educação/Centro de Educação pertencentes à estrutura das Universidades o *locus* de formação de todos os profissionais da educação, sendo, por isso, contrários a qualquer política de implantação de estruturas paralelas ou acopladas à universidade com as mesmas finalidades visto que descaracterizará a Faculdade/Centro de Educação como espaço privilegiado de formação dos profissionais da educação <sup>77</sup>.

Como conseqüência dessa medida AGUIAR (1997, p. 166-9) conclui que

haverá ou uma superposição de funções, com duplicidade de esforços e desperdícios de recursos, ou um esvaziamento das mesmas, ou, ainda, uma mistura de ambas (...) caso isso se concretize, a formação dos profissionais sofrerá as conseqüências do seu afastamento de um centro importante de produção e disseminação do conhecimento, que é a universidade.

No âmbito da formação continuada a ênfase recai em rever, sistematizar, expandir, estimular e financiar programas nesta esfera de formação. Sugere-se preferencialmente que tal formação seja desenvolvida por meio de ofertas de cursos à distância ou no próprio ambiente de trabalho do professor para que atenda os pressupostos da formação em serviço. Este investimento tem sido considerado pelo governo oficial, também, um fator determinante para aumentar o grau de qualificação do professor para a melhoria da qualidade do ensino.

No momento político atual da educação brasileira a definição e implantação de políticas para a formação do professor para a educação básica por parte do poder oficial se confrontam com os anseios e as expectativas de diversas entidades representativas da comunidade científica e educacional, que ao longo dos últimos anos, expressam diretrizes políticas de formação de professores e de valorização do magistério que não têm sido

---

responder aos seus desafios e nela intervir de forma responsável.

<sup>77</sup> - Cf. FREITAS (1992), AGUIAR (1994, 1997).

consideradas pelo referido poder, ignorando, de certa forma, as pesquisas e as experiências de formação exitosas que vêm sendo desenvolvidas pelas Faculdades/Centros de Educação de forma satisfatórias.

Em suma, este é um período da história da formação de professores no Brasil que apresenta inúmeros desafios para elevar o patamar da qualidade da atuação profissional dos professores por meio de mudanças e concepções de formação, entre eles:

- criação do sistema nacional de formação de professores articulando formação inicial e continuada;
- exigência da formação do professor da educação básica no âmbito dos cursos superiores;
- criação dos ISE's com os seus cursos normais superiores;
- reformulação dos cursos normal, nível médio;
- formação e titulação de professores (leigos) em serviço;
- definição do percentual de investimento financeiro na formação de professores;
- universalização da formação em nível superior para todos os professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental
- instituição de um piso nacional unificado e instituição de plano de carreira docente.

Desafios estes que merecerão estudos futuros no que diz respeito aos processos de desenvolvimento da formação inicial e continuada dos professores da escola básica.

A política oficial de formação de professores e valorização do magistério implementada pelo MEC, aos meus olhos, não responde aos sentidos definidos à formação continuada de professores estipulados na produção teórica dos pesquisadores da temática e do movimento de educadores, pois seu enfoque é:

- priorizar programas de capacitação em serviço;
- priorizar a modalidade da educação a distancia como modelo formativo;
- o da capacitação e aperfeiçoamento profissional, de cunho estritamente técnico e compensatório pois privilegia a complementação pedagógica;
- ausência da pesquisa como elemento constitutivo da formação;
- ausência da participação dos professores na definição das políticas de formação continuada;
- divórcio entre as políticas de formação continuada com a própria formação pretendida pelos professores;
- desconsiderar toda uma produção teórica que tenta fazer com que esta formação deixe de ser secundarizada, subteorizada e subconceitualizada,
- desarticular formação inicial da continuada.

Em resumo, as atuais políticas de formação de professores definidas pelo MEC apontam para a desarticulação da formação inicial e continuada, dissociam estas de um plano unificado de salário e carreira, sem garantias de condições satisfatórias de trabalho, longe de atenderem às demandas do movimento dos educadores e pesquisadores da área que lutam pela qualidade social da educação e as do processo produtivo em curso no país que, por meio de seus argumentos, reivindicam a institucionalização de uma reforma de ensino cujo produto (formação do indivíduo) e o agente desta reforma (professor) possam ser marcados pela chancela da qualificação profissional.

Em verdade, entendo que tais políticas apontam para a construção da identidade de um professor “sobrante” <sup>78</sup>, ou seja, aquele que está a margem de um processo formativo que recupere sua dignidade pessoal e profissional e que promova sua qualificação e valorização profissional.



---

<sup>78</sup> Expressão cunhada por KUENZER (1999, p. 181).

## **5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAFIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O SÉCULO VINDOURO**

Para aqueles que acreditam que as pessoas vêm em primeiro lugar e não podem ser sacrificadas, que tipo de projeto de sociedade devemos construir; que tipo de valores e de conhecimentos devemos desenvolver; quais as implicações para a formação e profissionalização do educador ? (FRIGOTTO, 1996, p. 77).

Gostaria de concluir este trabalho tecendo algumas considerações sobre o debate da formação de professores frente iminência do novo milênio. Esta opção é fruto das minhas constatações no desenvolvimento desta pesquisa de que nunca, em tempo algum, se discutiu tanto no cenário global/local sobre os rumos da educação para o século XXI e, por desdobraimento, sobre a formação necessária ao professor. Não desejo caracterizar quais os modelos de educação e formação estão no imaginário da comunidade acadêmico-científica, da sociedade civil, das instituições oficiais de ensino, mas tão somente realizar uma breve reflexão sobre os tempos atuais que culturalmente produzirão uma dada educação e formação para este século.

Neste sentido, o presente, o passado e o futuro se entrelaçam para dar certa visibilidade ao destino da educação brasileira tendo como parâmetro a existência de um século XX marcado pela revolução do conhecimento, da tecnologia, da informática e da comunicação. As conseqüências de tais revoluções nos empurram a um novo milênio com uma sensação profunda de desconfiança pelo que imaginamos que virá.

Entendo que essas revoluções, que caracterizaram o século XX, deixaram marcas indeléveis no imaginário da sociedade humana ao ponto de estarmos a um passo do início de um novo milênio sem termos claro que caminhos traçar, por exemplo, para a educação da nova era. Não é à toa que, nestas últimas décadas proliferam eventos científicos e culturais

com o intuito de discutir a formação do educador e a educação necessárias ao século vindouro, que se anuncia pelo adjetivo da mundialização.

Intuitivamente tenho presenciado em vários setores da vida a preocupação com a chegada do próximo milênio. Ao que me parece a aproximação deste traz consigo um grande mistério que, por razões diversas, põe em xeque a própria existência da humanidade. Será que a espécie humana testemunhará o vindouro quarto milênio? Só a história nos dirá!

Cada vez mais a humanidade manifesta a sua preocupação com a chegada do terceiro milênio, anunciado, por vezes, como uma era de dúvidas, incertezas, perplexidades, crises, impasses e profundas inseguranças, em decorrência daquilo que conseguimos construir até o presente momento histórico. CALVINO (1990, p. 41) nos meados da década de 80 já nos chamava atenção para este pequeno detalhe da história do homem: “iremos ao encontro do próximo milênio sem esperar encontrar nele nada além daquilo que seremos capazes de levar-lhe”.

Esta afirmativa me faz levantar algumas questões acerca da história humana, pelo menos neste século que se encerra, que merecem respostas. O que estamos levando para o próximo milênio? O que a humanidade conseguiu construir e destruir nesses longos, e por vezes, tenebrosos tempos de história? Para onde o século XX nos leva? Sabemos para onde ir? Qual o melhor caminho a tomar?

A bem da verdade, aquilo que conseguimos preservar em termos de patrimônio humano, independente dos meios disponíveis para tal, bem como, o que foi banido da face da terra em nome deste mesmo patrimônio serão as trilhas que moldarão este próximo milênio.

Para qualquer bom observador da história, a falta de clareza sobre o tempo histórico que virá, encontra suas raízes neste século XX, reconhecido como um dos séculos mais violentos e terríveis da história humana com seus altos custos humanos e sociais: século de grandes guerras (étnicas, religiosas, políticas e ideológicas), massacres, extermínios, fome, pobreza, desempregos, exclusão social, doenças crônicas e endêmicas.

MAGNOLI (1993, p. 62) nos faz um breve balanço deste final de século marcado que se marca pela divisão geo-política do planeta em grandes megablocos econômicos, acentuando-se ainda mais as desigualdades sociais e econômicas entre o hemisfério norte e sul. Refere-se o autor:

A nova ordem mundial não é mais estável ou segura que a ordem da Guerra Fria. Se o espectro da catástrofe nuclear parece ter sido

afastado, novos demônios tomaram-lhe o lugar. A emergência do nacionalismo e da hostilidade étnica, o ressurgimento do racismo e da xenofobia e a multiplicação dos conflitos localizados evidenciam o componente de instabilidade introduzida pela decadência das velhas superpotências. O século vindouro não promete um mundo melhor que o século que se encerra.

Por outro lado, não podemos negar que foi um século de extraordinário crescimento econômico pelo menos para alguns países, de grandes transformações culturais e sociais, de grandes políticas e tecnologias revolucionárias. Enfim, de grandes avanços: da ciência, do conhecimento, da escolarização, da informação como instrumentos que pudessem eliminar, radicalmente, os males que afligem o espírito e a matéria humana. É inegável também que do ponto de vista do avanço da ciência e do acúmulo de informações e tecnologias produzidos pela humanidade, o século XX, como nos diz HOBBSAWM (1995, p. 510) pode ser considerado como “aquele em que a ciência transformou tanto o mundo quanto o nosso conhecimento dele”, ao ponto de produzirmos mudanças fundamentais e irreversíveis no planeta terra. Um mundo onde se supunha viveríamos melhor que nossos ancestrais.

O que nos diz a biologia molecular, a biotecnologia, a engenharia genética, a sociobiologia, a cibernética, a física quântica, a ecologia, as ciências da educação, entre tantas outras ciências nascidas no século XX com suas modernas teorias e tecnologias a respeito de suas contribuições para o bem estar da humanidade e o extermínio dos males crônicos deste século? Como democratizar suas teorias e descobertas? Qual o sentido político que podemos atribuir a elas?

A despeito dessas circunstâncias, foi um século em que a humanidade depositou todas as esperanças de melhoria nas condições de vida e progresso humano.

Ao rememorar a história da passagem do séc. XIX para o século XX, eis que este passa a ser considerado, no imaginário de suas testemunhas, o século de plenas realizações, de ascensão e triunfo da humanidade. No entanto, para muitos, ele chega ao seu fim, com os mesmos e acentuados problemas vivenciados na sua gênese, acrescentados com aqueles produzidos pela sua própria historicidade causando um mal-estar no planeta, embora tenha sido um século incomparavelmente mais rico e muito mais inteligente que os que antecederam. Hoje pode-se afirmar com muita tranquilidade que foi um século que conseguiu destruir todas as ilusões e ideais postulados em seu início, ou como nos faz refletir

FRIGOTTO (1996, p. 81) “chegamos ao fim do século enfrentando o velho dilema do início do mesmo: socialismo ou barbárie”.

À propósito ainda, reflete o autor (op. cit, p. 76):

Uma contradição profunda salta aos nossos olhos. Como entender e explicar que nunca a humanidade teve em suas mãos tanta capacidade científica e técnica para satisfazer as necessidades humanas e diminuir o tempo de trabalho necessário à subsistência, ampliando assim o tempo livre, isto é, tempo de fruição, de gozo, de lazer, de lúdico e, perversamente, chegamos ao fim deste século com dois terços da humanidade excluídos e sem atenderem sequer às mínimas necessidades biológicas, construindo um tempo aprisionado e de sofrimento do desemprego, subemprego?

Neste mesmo ponto de vista FRANCO (1998, p. 100) faz as suas considerações:

Vivemos em um tempo onde o abandono da certeza não é apenas a abertura necessária do avanço do conhecimento e ao progresso humano, matriz do pensamento que marca a modernidade. Oscilamos em um mundo onde cresce o conhecimento e a capacidade de produzir riquezas, mas onde aumenta a incerteza sobre a própria sobrevivência do ser humano. Além dos grandes problemas ecológicos, milhões de habitantes de todas as regiões do planeta enfrentam ou sucumbem diante da incerteza do acesso aos meios básicos de vida: a alimentação, a habitação, o trabalho, a saúde, a proteção, a educação.”

Trago aqui interrogações tão bem formuladas pelo historiador de seu tempo ERIC HOBSBAWM (1995, p. 22) a respeito dos paradoxos entre o triunfo e o declínio da humanidade, entre a melancolia e a tristeza que se estabeleceram entre nós humanos, cidadãos de fin-de-siècle. Afirmo o autor:

“Por que, então, o século terminaria não com uma comemoração de progresso inigualado e maravilhoso, mas num estado de inquietação? Por que, (...) tantos cérebros pensantes o vêem em retrospecto sem satisfação, e com certeza sem confiança no futuro?”

A memória histórica nos leva para esses posicionamentos. Independente de que papel social a humanidade desempenha, independente da natureza do drama de cada existência humana, independente da origem de nossas histórias pessoais, de nossos sonhos e ilusões, este

século não acaba bem, pelo menos para a grande maioria da população do planeta que se vê excluída das benéficas deste século. É um século que nos marca na medida em que temos que nos defrontar com questões sociais, políticas, econômicas, culturais e religiosas que colocam em jogo a própria existência humana.

Nós brasileiros, nos mais longínquos espaços ribeirinhos, agrários ou urbanos, fomos moldados por este século. Nós, testemunhas dos acontecimentos históricos deste tempo, compreendemos o quanto as grandes guerras mundiais; a polarização do discurso político e ideológico entre o capitalismo e socialismo, entre o leste e o oeste; a globalização do mundo, da economia e do mercado financeiro; a integração e desintegração das nações, entre tantos outros artefatos produzidos neste século, afetaram a vida dos países e as nossas vidas de forma incisiva, obrigando-nos a fazer opções sem muitas certezas do que desejaríamos para elas.

HOBBSAWM (op. cit, p. 24) afirma que a “característica mais impressionante do fim do século XX seja a tensão entre esse processo de globalização cada vez mais acelerado e a incapacidade conjunta das instituições públicas e do comportamento coletivo dos seres humanos de se acomodarem a ele”. É, são tempos difíceis...

Esses breves comentários me faz desconfiar do futuro. Um futuro, ao que me parece, incerto, mas com a única certeza de que este vem se moldando a partir dos escombros deste fim de século. Como nos alerta MORIN (1996, p. 10) “o navio-terra trafega na noite e na neblina, em uma aventura desconhecida”.

Esta incerteza no futuro me leva a afirmar o quanto se torna perigoso e difícil prever ou profetizar o próximo milênio ou o novo século que nos batem às portas, pois qualquer tentativa de previsibilidade do futuro perde sentido quando cremos no poder da sociedade se transformar. Mas difícil e perigoso ainda é antevermos qual a educação, quês aprendizagens e que educador são necessários para o Brasil no próximo milênio sem a definição de um projeto de sociedade que explicita em quais bases se assenta. Esta é uma questão complexa e de difícil previsão e resposta.

Minhas análises permitiram identificar duas questões que são recorrentes quando se tentam definir qual educação e quais aprendizagens serão fundamentais para a instituição escolar no próximo século, que já nasce com a chancela do conhecimento e da informação como mote confessável.

A primeira delas aparece contida no Relatório Jacques Delors <sup>79</sup> que representa esta tendência mundial de compreender a educação como motor de desenvolvimento social e econômico. Nesta tendência, para se instituir e consolidar uma educação global e uma sociedade que necessita estar em permanente estado de aprendizagem, faz-se indispensável diferentes tipos de aprendizagem, como: “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver junto e aprender a ser”. Estes grandes motes estão sendo considerados como as vias de acesso possíveis à escola, ao conhecimento, à informação, ao trabalho, à participação social e à emancipação da cidadania, os quais são utilizados como justificativas para se implantar/reformular os projetos educativos das escolas, bem como orientar a definição de políticas públicas para a educação em curso no Brasil.

Uma outra questão associada a esta diz respeito a qual formação é necessária ao professor para responder qualitativamente a esses diferentes tipos de aprendizagem que se impõem à escola como um grande desafio? Uma das respostas possíveis é que esta formação deverá ser muito superior a atual pois os novos tempos impõem à profissão docente novas referências e exigências.

Sem dúvida que tal formação remete nossos olhares aos Cursos de Formação de Professores oferecidos tanto pelas Faculdades/Centros de Educação como pelas Escolas Normais e aos Programas de Formação Continuada de Professores no sentido de que são necessários uma urgente e profunda revisão epistemológica de suas finalidades; de seus conteúdos e estatutos; de suas articulações com o sistema de ensino etc. não para atender os pressupostos da sociedade global e de sua matriz ideológica, no caso o neoliberalismo, mas para se construir uma cultura de formação de professores que articule formação inicial e continuada na perspectiva de devolver ao professor o resgate social e político de sua profissionalização na busca de uma educação de inclusão e de uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, pensar na educação e no educador no presente, é colocar na ordem-do-dia das instituições formadoras a necessária e urgente revisão dos valores, dos conhecimentos, dos modelos pedagógicos, das lógicas que se manifestam no interior desses espaços educativos.

---

<sup>79</sup> Este Relatório, datado de 1996, foi elaborado por especialistas de diversos países pertencentes à Comissão Internacional sobre Educação da UNESCO e apresenta as aprendizagens pilares da educação para o próximo século.

Eis o grande desafio para aqueles que têm como responsabilidade formar e profissionalizar os professores no presente e no próximo milênio, visto que o investimento na formação inicial e continuada do professor está intrinsecamente relacionado com as finalidades da educação no Brasil, particularmente, no que se refere a formação de crianças, jovens e adultos por meio do oferecimento de um ensino de qualidade, emancipatório, crítico, reflexivo e transformador. Contudo, esta perspectiva de ensino se assenta num projeto de sociedade pautado na ética, na participação democrática, mais justo e igualitário, cuja perspectiva seja de assegurar o direito a vida, a inclusão social e não de exclusão cultural, política, educacional e social, que tem sido produzida pelo Brasil fruto de suas políticas públicas, sobretudo, na área econômica.

Vale a pena destacar que os desafios não são imputados apenas aos professores, aos professores formadores nem tão pouco às agências formadoras, mas sobretudo ao poder público oficial nas esferas municipal, estadual e federal responsáveis diretos sobre o planejamento, a execução e avaliação do sistema nacional de ensino brasileiro.

Na verdade, estamos em um período da história educacional brasileira onde o “embate ideológico” entre os órgãos oficiais (BM, MEC, CNE etc.) e a sociedade civil organizada (associações, fóruns, entidades, sindicatos, universidades, escola etc.) no campo da formação de professores se agudizará ainda mais, explicitando dois projetos de formação com concepções e conteúdos diferentes e antagônicos: o do MEC e o do movimento dos educadores, sendo a ANFOPE a grande articuladora deste debate. Tal antagonismo nos impõe uma necessidade ímpar de estarmos atentos a compreensão de que concepção se assenta a política oficial de formação de professores para tentarmos, nos limites do jogo político, apresentar propostas de enfrentamento (a estas), que tem sido construídas historicamente dentro deste movimento. Eis o nosso grande desafio.

Saberemos construir uma educação que possibilite a inserção do homem brasileiro na arena das decisões públicas? Saberemos implementar uma educação que contribua para a formação do homem crítico dando-lhe condições políticas e filosóficas para que se construa como cidadão? Saberemos definir um projeto de ensino para que os estudantes possam se tornar cidadãos ativos, críticos e participativos neste século vindouro? Saberemos construir um sistema nacional de formação de professores que concorra para tornar estes objetivos



possíveis? Saberemos formar um educador atento e sensível aos problemas de seu tempo? Formaremos protagonistas ou observadores da história?

Não obstante a este século indescupável, como bem nos faz lembrar SANTOS (1996, p. 17), os rumos para a educação e educador no Brasil devem ser pensados tendo como base um projeto educativo que recupere, sobretudo, a “capacidade de espanto e indignação” de sua população, derrubando as crenças da naturalização das desigualdades sociais e da trivialização do sofrimento e da opressão. Nesta ótica de análise o que está em jogo é a formação de subjetividades (homens) inconformistas e rebeldes.

Concluo este trabalho com a clareza de que o futuro tem um pé no presente. Como nos ensina sabiamente HOBSBAWM (1995, p. 26) esperamos que neste mundo que nos chega, seja um mundo melhor, mais justo e mais viável, pois, como nos diz o referido autor, o velho século não acabou bem.

Parafrazeando o autor, espero que neste mundo que nos chega possamos edificar uma educação mais justa e responsável. Um mundo sensato, coerente e atento às expectativas e necessidades dos protagonistas que viverão o terceiro milênio.

**BIBLIOGRAFIA**

- 
- ABREU, Ana Rosa et al. Referências para a formação de professores. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (orgs) Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua, v 2. SP: UNESP, 1999.
- AGUIAR, Márcia Angela. Institutos superiores de formação de professores: novo modismo na educação nacional? In: ANAIS DO VII ENDIPE. Goiânia, UFG/UCG, 1994.
- \_\_\_\_\_. Institutos superiores de educação na nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. SP, Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. Carta aberta aos companheiros da ANFOPE. In: BOLETIM DA ANFOPE, ano III, nº 9, outubro de 1998.
- ALARCÃO, Isabel (org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- \_\_\_\_\_. A experiência portuguesa. In: MENEZES, Luis Carlos de (org.). Professores: formação e profissão. Campinas: SP: Autores Associados: NUPES, 1996.
- \_\_\_\_\_. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. SCHÖN e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto editora, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto editora, 1996.
- ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti. O Plano decenal de educação para todos e a estratégia nacional de desenvolvimento. In: EM ABERTO: Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, nº 59, 1993.
- ALMEIDA, Maria Isabel. Os professores diante das mudanças educacionais. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (orgs) Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua, v 2. SP: UNESP, 1999.
- ALVES, Nilda & VILLARDI, Raquel (org.). Múltiplas leituras da nova LDB. RJ: Qualitymark/Dunya, 1997.
- ALVES, Nilda. Trajetória e redes na formação de professores. RJ: DP&A, 1998.
- ALVES, Maria Leila. A política de capacitação - SEE/FDE. In: COLLARES, Cecília & MOYSÉS, Maria Aparecida (org.). Cadernos CEDES: Educação Continuada nº 36. Campinas, Papirus: CEDES, 1995.

- ANGULO, Luis Miguel Vilhar (Coord). La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España. Barcelona: Oikos-Tau, 1996.
- APPLE, Michael W. Justificando o neoliberalismo: moral, genes e política educacional. In: HERON, Luís et al (org.). Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais. Porto Alegre, Sulina, 1996.
- AROUCA, Lucia Schwantes. O discurso sobre a educação permanente (1960 - 1983). In: Revista da Faculdade de Educação: Pró-Posições, vol. 7, nº 2 [20], jul. Campinas: UNICAMP, 1996.
- ARROYO, Miguel. Trabalho-educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ:Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. In: Revista Educação e Sociedade: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. nº 69. Campinas: CEDES, 1999.
- ARRUDA JR, Edmundo Lima & RAMOS, Alexandre (org.). Globalização, neoliberalismo e o mundo do trabalho. Curitiba: IBEJ, 1998.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Documento final do VII, VIII e IX Encontro Nacional. Niterói, BH, Campinas, 1994, 1996, 1998.
- \_\_\_\_\_. Documento gerador do III Seminário da ANFOPE. Brasília, 1999.
- AUED, Bernadete Wrublesnski (org.). Educação para o (des) emprego. Petrópolis:RJ:Vozes, 1999.
- AZEVEDO, João Bosco da Costa. O projeto de educação continuada (PEC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP): alguns indicadores avaliatórios. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (orgs) Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua, v 2. SP: UNESP, 1999.
- BAR, Graciela. A experiência argentina. In: MENEZES, Luis Carlos de (org.). Professores: formação e profissão. Campinas: SP: Autores Associados: NUPES, 1996.
- BARBIERI, Marisa Ramos et al. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. In: COLLARES, Cecília & MOYSÉS, Maria Aparecida (org.). Cadernos CEDES: Educação Continuada nº 36. Campinas, Papirus: CEDES, 1995.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Tendência recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (org.). Os currículos do ensino fundamental

para as escolas brasileiras. Campinas, SP: Autores Associados: Fundação Carlos Chagas, 1998.

\_\_\_\_\_. Uma Experiência de formação de docentes a distância com potencialidades inovadoras. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & SILVA JÚNIOR, Celestino Alves de (orgs). Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial contínua, v 2. SP: UNESP, 1999.

BENASSI, Sérgio. As intenções ocultas do plano decenal. In: BENASSI, Sérgio (org.). Plano decenal: educação a serviço de todos ou educação a serviço de poucos? Campinas, D 4 publicidades, 1995.

BENAVENTE, Ana. A reforma educativa e a formação de professores. In: NÓVOA, António e POPKEWITZ, Thomas S. (org.). Reformas educativas e formação de professores. Lisboa: Educa, 1992.

BRITO, Ana Rosa Peixoto de. Os profissionais da educação: organização e participação, hoje, nas lutas em prol da educação e do educador. In: Associação Profissional dos Docentes da UFMG. III Caderno. Belo Horizonte: APUBH, 1999.

BRAULT, Michel. A experiência francesa. In: MENESES, Luís Carlos de (org.). Professores: formação e profissão. Campinas: SP: Autores Associados: NUPES, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. (org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. SP: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder. In: Revista Educação e Sociedade: Formação de Profissionais da Educação: políticas e tendências, nº 69. Campinas: CEDES, 1999.

BRUNO, Lúcia & FONSECA, Maria Cristina Linhares da. Qualificação e educação omnilateral frente a reestruturação do trabalho. In: Revista da Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, v. 21, nº 2, jul/dez, 1995.

BRUNO, Lúcia (org.). Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo. SP: Atlas, 1996.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CALVINO, Ítalo. Seis propostas para o próximo milênio. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANÁRIO, Rui . O professor e a produção de inovações In. Colóquio Educação e Sociedade, 4, pp. 97-121, Lisboa, 1993.

\_\_\_\_\_. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. In: I Congresso Nacional de Supervisão na Formação. Aveiro, 1997, mimeo.

- \_\_\_\_\_. Centros de Formação das Associações de escolas: que balanço? Lisboa, S/D, mimeo.
- \_\_\_\_\_. O professor entre a reforma e a inovação. In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (orgs) Formação do educador e avaliação educacional, v 3. SP: UNESP, 1999.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores. In: REALI, Maria Aline & MIZUKAMI, Maria da. Formação de Professores: tendências atuais. São Carlos; EDUFSCar, 1996.
- CARRASCOSA, Jaime. Análise da formação continuada e permanente dos professores de Ciências ibero-americanos. In: MENEZES, Luis Carlos de (org.). Formação continuada de professores de Ciências no contexto ibero-americano. Campinas: Autores Associados: NUPES, 1996.
- CEDES - Educação continuada nº 36. Campinas, Papirus: CEDES, 1995.
- CEPAL UNESCO. Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.
- CHIZZOTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. SP: Cortez, 1991
- CHONGSATITYOO, Chuachan. A experiência tailandesa. In: MENESES, Luís Carlos de (org.). Professores: formação e profissão. Campinas: SP: Autores Associados: NUPES, 1996.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima & MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Construindo o sucesso na escola. Uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. In: COLLARES, Cecília A.L. & MOYSÉS, Maria Aparecida (org.). Caderno CEDES, nº 36. Campinas, Papirus: CEDES, 1995.
- COLÓQUIO SOBRE POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO: Cortez: Ação Educativa, 1998 (série debates).
- CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONED. Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. BH:CONED, 1997,
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Resolução CEB nº 2 de 19/04/1999.
- \_\_\_\_\_. Resolução CES nº 01, de 27/01/1999.
- \_\_\_\_\_. Resolução CP nº 01, de 03/09/1999
- CORREIA, José Alberto. Inovação pedagógica e formação de professores. Porto: ASA, 1989.
- CRUZ, Armando. A formação de professores de ciência em cuba. In: MENEZES, Luis Carlos de (org.). Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-americano. Campinas: SP: Autores Associados: NUPES, 1996.

- CRUZ, Dolores Escada Ladeira da. Vantagens e limites dos modelos institucionais de formação contínua. In: Universidade de Aveiro. Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro, Universidade de Aveiro, 1991.
- CRUZ, Roberto Moraes. Formação profissional e formação humana: os (des) caminhos da relação homem-trabalho na modernidade In: AUED, Bernadete Wrublesnski (org). Educação para o (des) emprego. Petrópolis, Rj. Vozes, 1999.
- CUNHA, Célio. Plano Decenal: fundamentos, trajetória e alcance social. IN: EM ABERTO: Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, nº 59, 1993. jul/set.
- DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudanças. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Publicações Dom Quixote. Lisboa, 1992. - (Coleção temas de educação).
- DEMO, Pedro. Formação Permanente de formadores: educar pela Pesquisa. In : MENEZES, Luis Carlos de (org.). Professores: formação e profissão. Campinas SP: Autores Associados; NUPES, 1996
- DIAS, J. Ribeiro. Formação continuada de formadores (educadores e professores): perspectiva histórica e cultural. In: Universidade de Aveiro. Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo. In: Revista USP, São Paulo (17): 86 – 101, 1993.
- EM ABERTO: Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, MEC, ano XIII, nº 59, jul/set, 1993.
- ENGUIITA, Mariano Fernández. O magistério numa sociedade em mudança. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (org). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1991.
- ESTRELA, Albano. Formação Contínua de professores: uma exigência para a inovação educacional. In Reformas Educativas e formação de professores. NÓVOA, António & POPKEWITZ, Thomas S. (org.). Educa, Lisboa, 1992.
- FARIA, Horácio Penteadó & SILVA FILHO. O empresariado e a educação. In: FERRETTI, Celso João et al. (orgs.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- FARIA FILHO, Luciana Mendes de. Trabalho, educação e ensino de 2º Grau. (mimeo)
- FERREIRA, Fernando Ilídio. Formação contínua e unidade do ensino básico: o papel dos professores, das escolas e dos centros de formação. Porto:Porto Editora, 1994.

- FERREIRA, Joaquim de Souza Morais. O passado/presente: expectativas de futuro. In: Universidade de Aveiro (org.). Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- FERRETTI, Celso João et al. (org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- FIDALGO, Fernando Selmar (org.). Gestão do trabalho e formação do trabalhador. Belo Horizonte, MG: Movimento de Cultura Marxista, 1996.
- FINKEL, Sara Morgenstern. A formação de professores em Espanha. In: NÓVOA, António e POPKEWITZ, Thomas S. (org.). Reformas educativas e formação de professores. Educa, Lisboa, 1992.
- FONSECA, Marília. Os financiamentos do Banco Mundial como referência para a formação do professor. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (orgs) Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua, v 2. SP: UNESP, 1999.
- FORMOSINHO, João. Modelos Organizacionais na formação contínua de professores. In: Universidade de Aveiro, Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- FRANKLIN, Barry. Porque educamos crianças em risco: uma perspectiva histórica da reforma educativa dos Estados Unidos da América. In: NÓVOA, António e POPKEWITZ, Thomas S. (org.). Reformas educativas e formação de professores. Educa, Lisboa, 1992.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Papel das disciplinas de formação pedagógica nas licenciaturas. In: BOLETIM DA ANFOPE, ano II, nº 3, abril/1996.
- \_\_\_\_\_. Plano decenal de educação: consenso e coopitação. In: BENASSI, Sérgio (org.). Plano decenal: educação a serviço de todos ou educação a serviço de poucos? Campinas, D4 Publicidades, 1995.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores na escola cubana: o processo nas séries iniciais. In: GOERGEN, Pedro & SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro. Campinas: SP: Autores Associados: NUPES, 1998.
- \_\_\_\_\_. Declaração de voto ao documento do grupo de trabalho de licenciaturas da SESU/MEC, SP. Campinas, 1999, mineo.
- \_\_\_\_\_. A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades / centros de educação. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da Formação do Educador e avaliação educacional: Formação inicial e contínua, v2 SP: UNESP, 1999 Seminários e Debates).
- \_\_\_\_\_. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: Revista Educação

e Sociedade: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. nº 69. Campinas: CEDES, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. In: EM ABERTO, nº 54. Brasília, 1992.

\_\_\_\_\_. Neotecnicismo e a formação do educador. In: ALVES, Nilda (org.). Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo, Cortez, 1992 ( coleção questões de nossa época).

\_\_\_\_\_. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século. IN: SILVA, Luiz Heron et al (org.). Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais. Porto Alegre, Sulina, 1996.

\_\_\_\_\_. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Neoliberalismo, qualidade e educação. Petrópolis, Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. Capital humano e sociedade do conhecimento: concepção neoconservadora de qualidade na educação. In: REVISTA CONTEXTO E EDUCAÇÃO. Injuí, Editora Injuí, ano 9, nº 34, abr/jun, 1994.

\_\_\_\_\_. (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. (org.). Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflitos In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo (org.). Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, CNTE, 1996.

\_\_\_\_\_. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e desemprego estrutural. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). A escola cidadã no contexto da globalização. RJ: Vozes, 1998.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FUSARI, José C. & RIOS, Terezinha Azerêdo. Formação continuada dos profissionais do ensino. In: COLLARES, Cecília & MOYSÉS, Maria Aparecida. Cadernos CEDES: Formação continuada, nº 36. Campinas, SP: Papyrus, 1995.



- FUSARI, José Cerchi. Avaliação de modalidades convencionais e alternativas de educação continuidade de educadores: preocupação a serem consideradas. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (orgs) Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua, v 2. SP: UNESP, 1999.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. Epistemologia da pesquisa em educação. Campinas: SP: Práxis, 1996.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Publicações Dom Quixote. Lisboa, 1992 - (Coleção temas de educação).
- GARCIA, Walter E. (org.). Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas Campinas: SP: Autores Associados, 1995.
- GATTI, Bernadete. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo. (org.). Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, CNTE, 1996
- \_\_\_\_\_. (org.). Pedagogia de exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: RJ, 1998.
- GIROUX, Henry A. Os Professores como intelectuais rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOERGEN, Pedro. O Sistema de ensino e a formação de professores na Alemanha. In: GOERGEN, Pedro & SAVIANI, Dermeval (org.). Formação der professores a experiência internacional sob o olhar brasileiro. Campinas, SP: Autores Associados: NUPES, 1998.
- GOERGEN, Pedro & SAVIANI, Dermerval (Orgs). Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro. Campinas, SP: Autores Associados; NUPES, 1998.
- GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- HERRERA, Martha Cecília. A História da formação de professores na Colômbia: uma busca da identidade profissional. In: GOERGEN, Pedro & SAVIANI, Dermeval (org.). Formação de professores a experiência internacional sob o olhar brasileiro. Campinas, SP: Autores Associados: NUPES, 1998.

- HINGEL, Murílio. Pronunciamento do Ministro de Estado de Educação e do Desporto na Solenidade de Encerramento da Cúpula de Nova Delhi sobre Educação para Todos. In: MEC: Gabinete do Ministro. Educação para Todos : A Conferência de Nova Delhi. Brasília: MEC, 1994.
- HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, Celso João et al. (org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- HOBBSAWM, Eric. A era dos extremos: o breve século XX: 1914 – 1981 SP: Companhia das Letras, 1995.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA António (org.). Vida de professores. Porto: Editora Lisboa, 1992.
- IANNI, Otávio. A era do globalismo. RJ: Civilização Brasileira, 1997.
- \_\_\_\_\_. A sociedade global. RJ: Civilização Brasileira, 1998.
- \_\_\_\_\_. Teorias da globalização. RJ: Civilização Brasileira, 1999.
- IBARROLA, Maria de. A recente experiência mexicana de formação básica e continuada de professores. In: SERBINO, Raquel Volpato et al (org.). Formação de Professores. SP. UNESP, 1998.
- KAPAZ, Emerson. Educação para competitividade. In: EM ABERTO: Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, nº 59, 1993.
- KAWAMURA, Lili & NORONHA, Olinda Maria. Qualificação do trabalho face às novas tecnologias: parâmetros culturais. Cadernos TTEduc/FE/UNICAMP, Campinas, 1993.
- KAWAMURA, Lili. A formação do professor no Japão: questões atuais. In: GOERGEN, Pedro & SAVIANI, Dermeval (org.). Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro. Campinas, SP: Autores Associados: NUPES, 1998.
- KINCHELDE, José L. A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médica., 1997.
- KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 70 (165): 189-207, maio/ago, 1989.
- KUENZER, Acácia Zeneide. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho–educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

- \_\_\_\_\_. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. In: Revista Educação e Sociedade: Formação de Profissionais da Educação: políticas e tendências. nº 69. Campinas: CEDES, 1999.
- LAURELL, Asa Cristina (org.). Estado e políticas sociais no neoliberalismo. SP: Cortez, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos & PIMENTA, Selma Garrido. Relação de voto em separado ao documento norteador para elaboração das diretrizes curriculares nos curso de formação de professores. São Paulo: 1999, mimeo.
- \_\_\_\_\_. Formação dos Profissionais da Educação – visão crítica e perspectiva de mudança. In: Revista Educação e Sociedade: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. nº 69. Campinas: CEDES, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. Regulamentar as licenciaturas ou o Sistema Nacional de Formação de Professores? Podemos chamar isso de um dilema relevante? Goiânia, 1999, mimeo.
- \_\_\_\_\_. Distinguindo o curso de pedagogia (stricto sensu) e o curso de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Goiânia, 1999, mimeo.
- \_\_\_\_\_. Sobre o sistema nacional de formação de professores. Goiânia, 1999, mimeo.
- LÜDKE, Menga. Os professores e a sua socialização. In: REALI, Aline Maria & MIZUKAMI, Maria da Graça. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. SP: EPU, 1986.
- MACHADO, Lúcia Regina de Souza. Formação geral e especializada: fim da dualidade com as transformações produtivas do capitalismo? In Revista Brasileira de Educação - ANPED, nº 0, set/dez, 1995.
- \_\_\_\_\_. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. (mimeo).
- MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Políticas de magistério. In: Anais do Seminário Nacional sobre Formação de Professores para a Educação Básica. Belo Horizonte, Fundação AMAE para Educação e Cultura, 1994.
- MAGNOLI, Demétrio. O novo mapa do mundo. SP: Moderna, 1993. (Coleção Polêmica).
- MARIN, Alda. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: Cadernos CEDES, nº 36. Campinas, Papyrus: CEDES: 1995.
- \_\_\_\_\_. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, Aline Maria de M.R. & MIZUKAMI,

Maria da Graça (org.). Formação de Professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFScar, 1996.

MCLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. SP: Cortez, 1997.

MELLO, Guiomar Namó. Cidadania e competitividade desafios educacional do terceiro milênio. SP: Cortez, 1995.

MENEZES, Luis Carlos de (org.). Formação continuada de professores de ciências no âmbito ibero-americano. Campinas SP: Autores Associados; NUPES, 1996.

\_\_\_\_\_. Características convergentes no ensino de ciências nos países ibero-americanos e na formação de seus professores. In: MENEZES, Luis Carlos (org). Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-americano. Campinas SP: Autores Associados: NUPES, 1996.

MIALARET, Gaston. A formação dos professores Coimbra: Livraria Almedina, 1991.

MIHÁLY, Ottó. “Velhos” e novos desafios para os professores e para a formação de professores: o caso húngaro. In: NÓVOA, António & POPKEWITZ, Thomas S. (org.). Reformas educativas e formação de professores. Lisboa: Educa, 1992

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO. Plano Decenal de Educação para Todos - 1993/2003. Brasília, MEC, 1993.

\_\_\_\_\_. Decreto de 06/12/1999.

\_\_\_\_\_./SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Plano de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Brasília, MEC, s/d. (mimeo).

\_\_\_\_\_. Pacto pela valorização do magistério e qualidade de educação. Conferência Nacional: acordo de educação para todos: Compromisso com a qualidade e a profissionalização do magistério: por uma escola de cidadãos. Brasília, MEC, 1994.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_./Secretária de Educação Fundamental. Subsídios para elaboração de proposta de diretrizes curriculares gerais para as licenciaturas. Brasília, MEC/SEF, 1999.

\_\_\_\_\_. Educação para todos: A conferência de Nova Delhi. Brasília/MEC, 1994.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. Brasília: INEP, 1998.

\_\_\_\_\_. Referenciais para a formação de professores. Brasília: MEC: SEF, 1999.

MIRANDA, Reflexões sobre a avaliação externa do PEC. In: BICUDO, maria aparecida Viaggiani & Silva Júnior, celestino Alves da (orgs) Formação de Educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua, v 2 SP: UNESP, 1999.

- MIZUKAMI, Maria da Graça. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline Maria de M.R. & MIZUKAMI, Maria da Graça (org.). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (org.). Vidas de professores. Porto, Portugal, 1992. - (Coleção ciências da educação).
- MORIN, Edgar. A aventura desconhecida. In: Le Monde, 23-08-96, p. 10.
- MÝRDAL, Sigurjón. Gelo e fogo: a dinâmica da profissionalização de professores na Islândia. In: NÓVOA, António & POPKEWITZ, Thomas S. (org.). Reformas educativas e formação de professores. Educa, Lisboa, 1992.
- NEVES, Abílio Baeta. Diretrizes gerais para as licenciaturas: notas informativa. Brasília. MEC/INEP, 1999.
- NOGUEIRA, António Inácio Correia et al. Formação contínua de professores: um estudo: um roteiro. Coimbra: Livraria Almedina, 1990.
- NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final de século: um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- NÓVOA, António & FINGER, Matthias (org.). O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988.
- NÓVOA, António & POPKEWITZ, Thomas S. (org.). Reformas educativas e formação de professores. Educa, Lisboa, 1992.
- NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.- (Coleção temas da educação).
- \_\_\_\_\_. A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In: NÓVOA, António & POPKEWITZ, Thomas S. (org.). Reformas educativas e formação de professores. Educa, Lisboa, 1992.
- \_\_\_\_\_. (org.). As organizações escolares em análise. Nova Enciclopédia: Publicações Dom Quixote, Portugal, 1992 - (Coleção temas de educação).
- \_\_\_\_\_. (org.). Profissão professor. Porto, Portugal, 1992 - (Coleção ciências da educação).
- \_\_\_\_\_. (org.). Vidas de professores. Porto, Portugal, 1992 - (Coleção ciências da educação).
- \_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). Vida de professores. Porto: Editora Porto, 1992.

- \_\_\_\_\_. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: UNIVERSIDADE DE AVEIRO. Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidades de Aveiro, 1991.
- NUNES, Cely do Socorro Costa. ISEP: intenções, realidades e possibilidades para a formação do professor da escola básica. Campinas, Dissertação (Mestrado), UNICAMP/FE, 1995.
- NUNES, Terezinha. A experiências Inglesa. In MENEZES. Luiz Carlos de (org.). Professores: formação e profissional. Campinas: SP: Autores Associados : NUPES, 1996.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Política educacional: impasses e alternativas SP: Cortez, 1998.
- ORVALHO, Luisa. A formação continuada de professores de ciências em Portugal. In: MENEZES, Luis Carlos de (org). Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero – americano. Campinas : SP: Autores Associados: NUPES, 1996.
- PAINE, Lynn. A Reforma educativa chinesa e a formação de professores. In: NÓVOA, António & POPKEWITZ, Thomas S. (org.). Reformas educativas e Formação de professores. Educa, Lisboa, 1992
- PAIVA, Vanilda (org) Transformação produtiva e equidade. Campinas, SP : Papyrus, 1994
- PERALVA, Angelina. Crise do trabalho na Europa Ocidental: crise da sociedade, crise da educação. In: Revista Brasileira de Educação - ANPed, nº 0, set/dez, 1995.
- PÉREZ, Daniel Gil. Orientações didáticas para a formação continuada de professores de ciências. In: MENEZES, Luis Carlos de (org.). Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-americano. Campinas, Autores Associados: NUPES, 1996.
- PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas. Nova Enciclopédia: Publicações Dom Quixote, Portugal, 1993 - (Série temas de educação).
- PILIPOVSKI, Valentine. Reformas educativas e formação de profesores: o caso soviético In: NÓVOA, António & POPKEWITZ, Thomas S (org.). Reformas educativas e Formação de professores. Educa, Lisboa, 1992
- PIMENTA, Selma Garrido & GONÇALVES, Carlos Luiz. Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores. São Paulo, Cortez, 1990 - (Coleção magistério - 2º grau).
- PIRES, Maria Adelaide G.S.F. Formação continuada de professores: dimensão institucional e administrativa. In: UNIVERSIDADE DE AVEIRO. Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- POPKEWTTZ, Thomas S. Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- POPKEWITZ, Thomas S. & PEREYRA, Miguel. Práticas de reforma na formação de professores em oito países; esboço de uma problemática. In: NÓVOA, António & POPKEWITZ, Thomas S. (org.). Reformas educativas e formação de professores. Educa, Lisboa, 1992.
- PRADA, Luiz Eduardo Alvarado. Formação participativa de docentes em serviços. Taubaté, Cabral Editora Universitária, 1997.
- RAIMUNDO, João Bento. Formação contínua. In: UNIVERSIDADE DE AVEIRO. Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro, Universidade de Aveiro, 1991.
- RAMOS, Maria Cecília Matoso. Formação continuada do professor. In: UNESP, São Paulo, v. 26/27, p. 83-90, 1990/1991.
- REALI, Aline Maria et al. O desenvolvimento de um modelo construtivo colaborativo de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. In: COLLARES, Cecília & MOYSÉS, Maria Aparecida (org.). Caderno CEDES: Educação continuada nº 36. Campinas, Papirus, 1995.
- REALI, Aline Maria M. Rodrigues & MIZUKAMI, Maria da Graça (org.) Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.
- REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL/MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. Relatório Nacional Brasileiro: Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social/Copenhague-1995. Brasília, MRE, 1995.
- REVISTA DO INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, v 4, nº 1, 1991.
- REVISTA DO NETE. Trabalho & Educação. Belo Horizonte, nº 0, jul/dez, 1996.
- ROCHA, Filipe. A dimensão histórico-cultural na formação contínua de professores. In: UNIVERSIDADE DE AVEIRO. Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- RODRIGUES, Ângela & ESTEVES, Manuela. A análise de necessidades na formação de professores. Porto, Portugal, 1993 - (Coleção ciências da educação).
- SÁNCHEZ, Aurélio Villar. Evaluacion de experiencias y tendencias en la formacion del profesorado. Bilbao: Universidad de Deusto, 1996.
- SANCHIS, Enric. Da escola ao desemprego. RJ: Agir, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron et al (org.). Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais. Porto Alegre, Sulina, 1996.

- SANTOS, Ediógenes Aragão. História da educação e da sociedade canadense: a formação de professores para a escola elementar, 1836 – 1970. In: GOERGEN, Pedro & SAVIANI, Dermeval (org.). Formação de professores a experiência internacional sob o olhar brasileiro. Campinas, SP: Autores Associados: NUPES, 1998.
- SAUL, Ana Maria. Apresentação. In: COLLARES, Cecília & MOYZÉS, Maria Aparecida (org.). Cadernos CEDES: Educação continuada, nº 36. Campinas SP: Papirus, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- \_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. (org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. O problema da formação de professores na Itália. In: GOERGEN, Pedro & SAVIANI, Dermeval (org.). Formação de professores a experiência internacional sob o olhar brasileiro. Campinas, SP: Autores Associados: NUPES, 1998.
- \_\_\_\_\_. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- \_\_\_\_\_. Política e educação no Brasil. 3º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- SCHEIBE, Leda. Política educacional e a formação de magistério no ensino médio. In.: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (orgs) Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua, v 2. SP: UNESP, 1999.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. SP: Cortez, 1993.
- SEVERINO, Antônio Joaquim et al (org.). Documento norteador para elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores. SP, 1999, mimeo.
- SIEBZEHNER, Batia. Formação de professores do ensino profissional: o aspecto esquecido da reforma educativa israelita. In: NÓVOA, Antônio & POPKEWITZ, Thomas S. (org.). Reformas educativas e formação de professores. Educa, Lisboa, 1992.
- SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo. (org.). Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, CNTE, 1996
- SILVA, Luiz Heron da (org.). A escola cidadã no contexto da globalização. RJ: Vozes, 1998.
- SIMOLA, Hannu. De missão a especialidade: a integração da formação de professores na Universidade finlandesa. In: NÓVOA, Antônio & POPKEWITZ, Thomas S. (org.). Reformas educativas e formação de professores. Educa, Lisboa, 1992.



- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org.). Os professores e a sua formação. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992 - (Coleção temas de educação).
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. Legislação básica do FUNDEF. Belém, SEDUC, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia de política e na política de pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis, Vozes, 1995.
- SINGER, Paul. Poder, política e educação. In: Revista Brasileira de Educação - ANPED, nº 1, jan/abril, 1996.
- SOBREIRA, Henrique Garcia. Perspectivas na formação do professor. In: ZUIN, Antônio Alves S. & PUCCI, Bruno & OLIVEIRA, Newton Ramos de (org.). A educação danificada: contribuições à teoria crítica de educação. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.
- STOER, Stephen R. A reforma educativa e a formação inicial e contínua de professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais. In: NÓVOA, Antônio & POPKEWITZ, Thomas S. (org.). Reformas educativas e formação de professores. Educa, Lisboa, 1992.
- STROMQUIST, Nelly P. Políticas públicas de estado e equidade de gênero: perspectivas comparativas. In: Revista Brasileira de Educação - ANPED, nº 1, jan/abril, 1996.
- TADDEI, Emilio H. “Empregabilidade” e formação profissional: a “nova” face de política social na Europa. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). A escola cidadã no contexto da globalização. RJ: Vozes, 1998.
- TEIXEIRA, Manuela. Modelos de formação contínua: perspectiva das instituições sindicais. In: UNIVERSIDADE DE AVEIRO. Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- TEODORO, António. A formação contínua dos professores num contexto de reformas. In: UNIVERSIDADE DE AVEIRO. Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- TOMMASI, Livia de, & WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio (org.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. SP: Cortez: PUC/SP: Ação Educativa, 1996.
- TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade de educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de, & WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio (org.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. SP: Cortez: PUC/SP: Ação Educativa, 1996.

- TRAVASSOS, José. Dimensão pedagógica e didática na formação contínua de professores: papel das instituições de ensino superior. In: UNIVERSIDADE DE AVEIRO. Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- TRICÁRICO, Hugo. Algumas reflexões sobre o conteúdo e a temática na formação continuada e permanente de professores de ciências. In: MENEZES, Luis Carlos de (org.). Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-americano. Campinas SP, Autores Associados: NUPES, 1996.
- UNIVERSIDADE DE AVEIRO. Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- WEY, Vera Lúcia. A capacitação de educadores no contexto da política educacional da SEE/SP. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (orgs) Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua, v 2. SP: UNESP, 1999.
- ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. EDUCA, Lisboa, 1993.
- \_\_\_\_\_. Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos. (mimeo).
- \_\_\_\_\_. Novos caminhos para o practium: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- ZUIN, Antônio Alvares & PUCCI, Bruno & OLIVEIRA, Newton Ramos de (org.). A educação danificada: contribuições à teoria crítica de educação. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.