

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MONOGRAFIA

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR

Autor: JULIO ANTONIO MORETO

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida Néri de Souza

Trabalho de Conclusão de Curso de  
Especialização para obtenção do grau de  
Especialista em Educação pela Faculdade de  
Educação da UNICAMP, sob a orientação  
da Profa. Dra. Aparecida Néri de Souza

Campinas

2008

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Moreto, Julio Antonio  
M817 Formação profissional e profissionalização do professor / Júlio  
Antônio Moreto. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Aparecida Neri de Souza.  
Trabalho de conclusão de curso (especialização) – Universidade  
Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação continuada. 2. Professores – Formação. 3. Política de  
formação profissional. 4. Formação profissional. 5. ANPED. I. Souza,  
Aparecida Neri de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educação. III. Título.

08-190-BFE

**À Gláucia e Ana Luísa,  
amor, carinho e respeito**

## **Agradecimentos**

Os agradecimentos, enquanto contribuição para a realização deste estudo, são aos que marcaram esta trajetória:

À vida por proporcionar cotidianamente a possibilidade de escrever a história das nossas histórias, enquanto profissionais da educação pública;

A Néri, professora orientadora, sempre presente desde o curso de especialização para os futuros Assistentes Pedagógicos (APs) do PROESF (no primeiro semestre de 2002); durante os momentos em que estivemos atuando na disciplina “Pensamento Sociológico e Educação”; e no momento da elaboração desta pesquisa – no cumprimento de seu ofício de professora que ensina – com quem aprendi o sentido da profissão; e

Aos funcionários da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, mais precisamente à Secretaria do PROESF e sua Coordenação,

carinho, gratidão e respeito.

## SUMÁRIO

TÍTULO	PÁGINA
Dedicatória	iii
Agradecimentos	iv
Lista de siglas e abreviaturas	vii
Lista de tabelas	ix
Resumo	x
Abstract	xi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - O Referencial Teórico - Formação de Professores da Escola de Ensino Fundamental	7
1. Os Professores e a Escola	7
2. Do Ofício à Profissão de Professor	11
O Ofício de Professor	12
A Profissão – Profissionalização – Escolarização	13
A Estrutura da Profissão	15
Competências ou Qualificação	17
O Estatuto da Profissão	20
3. Formação Continuada Enquanto Formação de Professores	22
Formação, Enquanto Formação Continuada	22
Formação Continuada e Semiformação	23
Formação Continuada e Especialização	25
Formação Continuada como parte de um <i>Continuum</i>	27
Formação como direito à Profissionalização	29
Formação Continuada e Conhecimento	30
Para Além de Formação Continuada, à denominação: Formação	32
CAPÍTULO II - As Políticas Recentes de Formação de Professores do Mec	35
1. A Dominação, na relação com a Profissionalização	35

2. Estado e Globalização	37
3. Jomtien e os Anos 1990	39
4. A Constituição de 1988 e a Educação	40
5. Período Preparatório para a nova LDB	42
6. A Implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica	42
7. LDB, PNE e FUNDEF/FUNDEB	46
A Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional	47
Os Institutos de Ensino Superior e a Formação de Professores	49
O Plano Nacional de Educação e a Formação de Professores	54
O FUNDEF e o FUNDEB e a Formação Continuada de Professores	56
Ensino à Distância	58
A Formação Continuada de Professores na atualidade	61
- A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica	61
- O Plano de Desenvolvimento da Educação e o Compromisso Todos Pela Educação	66
Um Estado Regulador	67
CAPÍTULO III - O Conhecimento: Formação Continuada do GT 8 da ANPEd	71
1. A Relação dos Trabalhos Pesquisados com as Reuniões da ANPEd	71
2. A Localização dos Trabalhos e seu Constructo Metodológico	73
3. O Estudo a Partir dos Temas	77
Tema 1 : Concepção de Formação Continuada	78
Sub-Tema (A): As Concepções e Práticas de Formação Continuada	78
Sub-Tema (B): Da Reflexão à Concepção Crítico-Dialética	83
Sub-Tema (C): Escola, Coletivo e Relações Sociais	88
Tema 2: Profissão de Professor	92
Sub-Tema (A): As Pesquisas e a Profissão	92
Sub-Tema (B): Quem Forma os Professores	100
Sub-Tema (C): A Universidade e a Formação Continuada dos Professores	102
Sub-Tema (D): Carreira Docente–Magistério–Estatuto – Profissionalização	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação  
APs – Assistentes Pedagógicos  
BM – Banco Mundial  
CFE – Conselho Federal de Educação  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
Eurydice - Rede Européia de Informações sobre Educação (*European Network for Information in Education* – Eurydice)  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
FURB – Universidade Regional de Blumenau  
GT – Grupo de Trabalho  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
ISE – Institutos Superiores de Educação  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
ONG – Organização Não Governamental  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PEFOPEX – Programa Especial de Formação de Professores em Exercício  
PROCAP – Programa de Capacitação de Professores

PROESF – Programa especial para formação de professores em exercício na rede de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental da rede municipal dos municípios da região metropolitana de campinas

PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SME – Secretaria Municipal de Educação de Campinas

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNITAU – Universidade de Taubaté

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

USP – Universidade de São Paulo

UTP – Universidade Tuiuti do Paraná

## LISTA DE TABELAS

TÍTULO	PÁGINA
<b>TABELA 1</b> – Distribuição dos Trabalhos e Pôsteres do GT8, por Reunião Anual.	71
<b>TABELA 2</b> – Distribuição dos trabalhos e pôsteres que têm em seu título o termo “formação continuada”, por Reunião Anual.	72
<b>TABELA 3</b> – Distribuição dos trabalhos e pôsteres pelas regiões do país, com as respectivas universidades e/ou faculdades de origem e o número de trabalhos apresentados.	74
<b>TABELA 4</b> – Distribuição dos instrumentos de coleta de dados por número de trabalhos apresentados.	76

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é estudar a concepção de formação continuada de professores da educação básica, do ensino fundamental, bem como a concepção de profissão de professores na produção acadêmica, nos anos de 2001 a 2007, mediante a análise de comunicações orais e apresentação de pôsteres nas Reuniões Anuais da ANPEd. A hipótese que orienta a pesquisa é de que a concepção de formação continuada de professores refere-se tão somente às lacunas no processo de escolarização e neste sentido se propõe a profissionalizar os docentes mediante acréscimos de escolarização. O referencial teórico para pesquisar a formação continuada se baseia em ADORNO (1996) ao tratar da formação como semiformação, no sentido da cultura da informação dominante da consciência, apartada da possibilidade humana das relações entre as pessoas, os coletivos, estabelecidas na globalização, como marcas da contemporaneidade; e em RODRIGUES (2002) ao estudar a profissão dos professores pelo valor positivo dado às profissões, na organização social e portanto manifestações de desenvolvimento e modernidade. O estudo das profissões possibilitou avançar para além da concepção que parece estar presente até os dias de hoje, quando se afirma que a formação de nível superior em pedagogia profissionalizaria os professores das creches e das quatro séries iniciais do ensino fundamental. O papel do Estado – estudado através das políticas implementadas nos governos atuais – é marcado pela descontinuidade de políticas voltadas para a área em questão. A partir desta pesquisa, a formação continuada, a constituição do estatuto do magistério e uma especialização a partir da “paixão” segundo WEBER (1974a), que leva o professor ao estudo contínuo para o seu ofício, constituir-se-iam na profissionalização dos professores.

## **ABSTRACT**

The goal of this research is to study the concept of continuous training of teachers of basic education, primary education, and the design profession teachers in the academic production in the years 2001 to 2007, by analysis of communications and oral presentation of posters the Annual Meetings of ANPEd. The hypothesis that guides the search is that the design of continuous training of teachers refers to only the gaps in the process of schooling and in this sense it proposes to professionalize the teachers by increases in education. The theoretical reference to search for the continued training is based on ADORNO (1996) to treat training as a semi-training, towards the dominant culture of information awareness, separated the possibility of human relationships between people, the collective, established in globalisation, as marks of contemporary and in RODRIGUES (2002) to study the profession of teachers by the positive value since the professions, social organization and therefore the events of development and modernity. The study of professions possible move beyond the design that seems to be present until today, when we say that the top-level training in pedagogy would form teachers of kindergartens and the four initial series of basic education. The role of the state - studied through the policies implemented in the current government - is marked by discontinuity of policies geared to the area in question. From this research, continuing education, the establishment of the status of teaching and a specialist from the "passion" second WEBER (1974a), which leads the teacher to study for your letter continued, could be in the professional of teachers .

## INTRODUÇÃO

Ao final do Curso de Especialização sobre os “Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores: Organização do Trabalho Docente”, realizado na Faculdade de Educação da Unicamp e pela experiência profissional no trabalho com a formação de professores, quer seja atuando em programas de formação continuada de professores, ou na implantação de políticas para a área, mais especificamente para as escolas de educação básica, junto à Secretaria Municipal de Educação de Campinas – SME, ainda pela pesquisa de doutoramento – em desenvolvimento na Faculdade de Educação da Unicamp, o interesse nesta pesquisa foi estudar sobre a formação continuada de professores, com a intenção de aprofundar os conhecimentos.

O objetivo desta pesquisa é estudar a concepção de formação continuada de professores da educação básica, do ensino fundamental, bem como a concepção de profissão de professores na produção acadêmica, nos anos de 2001 a 2007<sup>1</sup>, mediante a análise de comunicações orais e apresentação de pôsteres nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisas em Educação – ANPEd<sup>2</sup>, no referido período.

A escolha por essa associação refere-se ao fato da sua qualificação ser reconhecida nacionalmente e cuja sua finalidade é o desenvolvimento, consolidação do ensino de pós-graduação na área brasileira; também por conta da sua projeção internacional como “(...) um importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tendo se tornado referência para acompanhamento da produção brasileira no campo educacional.”<sup>3</sup>

A hipótese que orienta a pesquisa é de que a concepção de formação continuada de professores refere-se tão somente às lacunas no processo de escolarização e neste sentido se propõe a profissionalizar os docentes mediante acréscimos de escolarização.

---

<sup>1</sup> Essa pesquisa está inserida, também, como uma parte das atividades do doutoramento, por isso a escolha do período se deve ao mesmo daquele estudo.

<sup>2</sup> O Grupo de Trabalho que pesquisa “Formação Continuada de Professores”, na ANPEd é denominado Grupo de Trabalho - GT8.10

<sup>3</sup> Disponível na World Wide Web: < <http://www.anped.org.br/inicio.htm>>. Acesso em julho de 2008

ADORNO (1996) ao tratar da formação e sua dimensão como semiformação, no sentido da “indústria cultural”, dos “dos conteúdos coisificados”, tornados “mercadorias” que dominam as consciências, estabelecidas na globalização, apartada da possibilidade humana das relações sociais e culturais, dará sustentação teórica em relação ao estudo da formação continuada.

“No clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural, perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição.” (ADORNO, 1996: 395)

A profissão dos professores é pesquisada neste trabalho a partir das constatações de RODRIGUES (2002) pelo valor positivo dado às profissões, na organização social e portanto “manifestações de desenvolvimento e modernidade” (p.2).

Este estudo das profissões possibilitou avançar para além da concepção que parece estar presente até os dias atuais, quando se afirma que a formação de nível superior em pedagogia profissionalizaria os professores das creches e das quatro séries iniciais do ensino fundamental.

“(…) a compreensão da identidade do professor como profissional se coloca a partir do equacionamento de três vertentes articuladas entre si: o compromisso do Estado (como expressão da sociedade política, mais sociedade civil) com a profissão docente; a disponibilidade de recursos públicos para o financiamento da educação; e a implementação de políticas públicas conseqüentes para o setor educacional, visto como esfera pública e democrática” (CARVALHO & SIMÕES, 2002a: 198)

A profissionalização aqui estudada se volta para as questões que organizariam a qualificação dos professores, no sentido de constituí-los nos coletivos das escolas, enquanto capazes de relações sociais em que a história produzida pelos homens os torna mais humanos, no momento em que se solidificam as práticas, as *expertises* para essa profissão.

A *expertise*, ante aos acréscimos de escolarização, caracteriza a profissionalização pelo caráter que o ato de estudar assume ao longo do exercício da profissão. Apontado como um dos fatores que profissionaliza os professores, pois os qualifica para exercerem o

ofício ao qual se dedicam, juntamente com um estatuto que organiza a carreira do magistério.

No início da profissão, lá pelos anos de 1985, concebíamos a formação – realizada na graduação – como a que daria conta das questões do ensino e da aprendizagem. Até hoje, quando em reuniões de trabalho com os professores, discutimos os alunos que “não aprendem”, reportamo-nos à nossa formação inicial – ao afirmar que não estudamos para trabalhar com esses alunos, mas com os que “aprendem”, com o aluno ideal que não está na escola pública e nem em outra qualquer.

Com esta pesquisa, compreendemos que a formação inicial faz parte de uma conjuntura histórico-político-social marcada pelas políticas vigentes à época da sua realização. Ela refere-se a certificar os que estão aptos a exercerem o magistério – os graduados – e, por isso, considerados professores.

Durante os anos de ofício, o professor por vezes retoma conhecimentos que adquiriu na graduação, a fim de compreender situações do cotidiano escolar e, também participa de cursos da formação continuada – para atualizar seu caminho, enquanto escolarização. Isto, também, conseguimos apreender na construção do referencial teórico e da pesquisa dos textos da ANPEd.

Contudo, a formação continuada, tratada enquanto escolarização, se tomada como objetivo da profissionalização do professor, se constitui em acúmulo de conhecimento teórico, que aliado à prática fará o professor “dar conta da aprendizagem dos alunos”, ou não – há os que não aprendem. Acumular teoricamente conhecimentos e colocá-los em prática, e ao mesmo tempo refletir sobre essa prática – os denominados “saberes docentes”, não basta, implica em ir além, na construção do caráter emancipatório-político da educação, construído pela concepção crítico-dialética da formação.

É recorrente na publicação de estudos que tratam da formação de professores realçar a importância desta, quer seja para a consolidação das reformas educacionais; para as políticas desenhadas para a educação pública, no momento em que culpabilizam os professores pela sua formação precária, sendo necessários investimentos na formação continuada, pois a inicial não deu conta desta empreitada (ANFOPE)<sup>4</sup>; contudo há estudos,

---

<sup>4</sup> Vide os documentos finais constantes, por exemplo da página da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – disponível na World Wide Web: <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope>>

conforme é possível verificar no Capítulo II desta pesquisa, que apontam para a perspectiva da formação continuada para além da escolarização, no sentido da qualificação dos professores para o exercício da sua profissão.

A concepção de formação continuada expressa pelos pesquisadores bem como pelos textos encontrados na ANPEd extrapolam o “conceito de formação continuada significando treinamento, cursos, seminários, palestras, etc., assumindo a concepção de *formação continuada como processo*.” (CARVALHO & SIMÕES, 2002b: 172). Há pesquisadores que fundamentaram a construção do quadro teórico para esta pesquisa, que estudam a formação continuada, no sentido da profissionalização dos professores.

Por conta “do objeto do estudo e das inquietações intelectuais que nos instigavam”, que para TANGUY (1997)

“Esta seleção de certos lugares e momentos numa cadeia de relações obedece necessariamente a pressupostos, a quadros de referências teóricas já estabelecidas, em resumo, ao julgamento que os investigadores exercem por meio do equipamento intelectual de que dispõem. Isto significa dizer que os objetos de pesquisa assim construídos são o produto de uma tensão entre as coações do questionamento social que obriga os pesquisadores a renovar suas técnicas de investigação, ao mesmo tempo nelas aplicando quadro conceituais e métodos já comprovados.” (p.387)

Os dados coletados organizam-se, a partir de:

a) um levantamento das formas de participação e de socialização da produção das Reuniões Anuais da ANPEd, no período demarcado da pesquisa (2001 a 2007) – Encontram-se em duas formas: trabalhos e pôsteres.<sup>5</sup>

Por conta do objetivo para a realização deste trabalho – uma monografia de curso de especialização – realizamos uma primeira leitura dos títulos dos trabalhos e concluímos pela escolha daqueles que contribuiriam para o objetivo desta pesquisa, buscando pelo seu resumo, a fim de conhecermos os que tratariam do assunto aqui discutido; porém como não há resumo dos trabalhos, a leitura baseou-se somente nos títulos.

---

<sup>5</sup> Em algumas reuniões há outras formas de disseminação da produção científica – como por exemplo os mini-cursos, porém na maior parte são somente resumos destes certames encontram-se disponíveis na página da ANPEd, na web.

b) Levantamento dos trabalhos e pôsteres em relação ao tema desta pesquisa. Em cada uma das páginas das Reuniões Anuais, através dos trabalhos e pôsteres buscamos os que tinham afinidade com o nosso estudo.

A partir da leitura dos títulos dos trabalhos, houve a seleção dos que tinham a expressão “formação continuada”, com a intenção de uma aproximação daqueles que estudavam o objeto desta pesquisa. Neste GT8, pode ser que haja textos que estudem o tema da nossa pesquisa, porém não o continham em seu título. E como o número de trabalhos e pôsteres apresentados no período demarcado desta pesquisa é considerável – 178 –, vide TABELA 1 (capítulo III), lê-los demanda um estudo com outras dimensões, com um aprofundamento que ultrapassa o de uma monografia de curso de especialização – indicando-nos a necessidade de uma nova pesquisa nesta área. Por isso a opção pela leitura do título, apenas.

c) Leitura dos trabalhos e pôsteres relacionados a esta pesquisa e levantamento de dados que fossem importantes, reveladores para a hipótese inicial.

A leitura dos trabalhos e pôsteres demandou duas semanas de trabalho. Inicialmente investigamos o objetivo, a hipótese trabalhada pelos autores – a tese; os dados obtidos das análises e as conclusões a que chegaram. Nesta leitura, o objetivo foi o destacar o que era importante na discussão a respeito do tema desta pesquisa, a partir do referencial teórico construído, na convergência e divergência com os textos selecionados da ANPEd, com a intenção de confirmar ou refutar a hipótese inicial.

d) Levantamento dos temas e sub-temas para organização da análise.

O conhecimento construído pelo quadro teórico e das concepções expressas nos textos e pôsteres, foi o ponto de partida para esta etapa da pesquisa.

Para a análise, organizamos os dados coletados a partir da construção de dois temas principais: I. A Concepção de Formação Continuada; e II. A Profissão de Professor, que a nosso ver expressavam o conteúdo do estudo das referidas pesquisas.

Esses temas desdobraram-se em sub-temas, a fim de facilitar a análise e apreender aquilo que expressava, também, o conteúdo dos trabalhos e pôsteres estudados.

No Tema I. Concepção de Formação Continuada, os sub-temas foram: a) as concepções e as práticas de formação continuada; b) da reflexão à concepção crítico-dialética; e c) escola, coletivo e relações sociais.

Em relação ao Tema II. Profissão de Professor, os sub-temas expressaram: a) as pesquisas e a profissão; b) quem forma os professores; c) a universidade e a formação dos professores; e c) carreira docente – magistério – estatuto – profissionalização.

A presente monografia se estrutura da seguinte forma: no Capítulo I, encontra-se o estudo dos pesquisadores que investigam a formação e mais precisamente a formação continuada de professores, cujo objetivo é a elaboração de um quadro de referências teóricas para o estudo que faremos posteriormente referente aos dados coletados.

A ação do Estado na área deste trabalho, encontra-se no Capítulo II, a partir de uma pesquisa sobre as políticas recentes do MEC para a formação de professores, a partir de 1990, principalmente, por conta da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia estudando os pesquisadores que problematizam os desenhos da política institucionalizada, a fim de pesquisarmos como historicamente se constituíram as relações Estado e formação de professores, com a finalidade de compreendermos as políticas contemporâneas.

No Capítulo III, a partir do quadro teórico e de posse dos temas e sub-temas definidos, encontra-se a análise do campo<sup>6</sup> estabelecido: os trabalhos e pôsteres do GT8 da ANPED, a partir da hipótese explicitada acima, com o objetivo de estudar as concepções de formação continuada veiculadas na comunidade científica, na busca por estudar como os textos afirmam a formação continuada e a profissão do professor.

---

<sup>6</sup> Campo aqui estudado como “Um sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social.” (Bourdieu, 1983:122)

# CAPÍTULO I

## O REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Estudar a qualificação dos professores, através da sua formação continuada implica em pesquisar as características desta profissão. Este estudo se realiza no entendimento da relação da formação continuada de professores e sua profissionalização, do que seja a profissão de professor, com a finalidade de compreender os caminhos pelos quais esta se constitui nos dias atuais, pela via da escolarização, do estudo sistemático, na constância da aproximação com o conhecimento, a sua qualificação e na construção de um estatuto próprio<sup>7</sup>, a sua profissionalização.

Num primeiro momento, entender o papel da escola, como o local do exercício desta profissão é importante para seguir adiante.

### 1. OS PROFESSORES E A ESCOLA

Estudar os professores significa estudar a escola. O objetivo é apreender o significado desta instituição na relação da profissão do professor com a criança, o jovem que ali estão.

Em publicações da área: ARROYO (2002 e 1999), ENGUITA (1989), FREITAS (2007), FRIGOTTO (2000), SOUZA (2005 e 1996), TRAGTENBERG (1978), encontramos a discussão sobre a escola e a atuação do professor; sua importância nos tempos atuais, uma vez que “Os docentes não desempenharam em tempo algum um papel tão crucial para o nosso futuro comum.” (UNESCO, 1998). Isto tem reflexo na constituição deste profissional e naquilo que é esperado da educação, pois os organismos internacionais apontam a necessidade de

“... multiplicar os esforços para que a educação seja de alta qualidade e corresponda às necessidades sociais. Isto é primordial para que os jovens adquiram os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores indispensáveis para levar uma vida ativa e produtiva na sociedade do futuro, que estará calcada no saber.” (UNESCO, 1998: preâmbulo)<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Nesta pesquisa, o Estatuto do Magistério refere-se a uma série de ações que juntamente com a escolarização, a qualificação, comporiam a profissão de professor. Este tema será tratado mais adiante e, também, no próximo capítulo.

<sup>8</sup> UNESCO. *Informe mundial sobre la educación*. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación. Madrid, Espanha: Ibérica Grafic, S.A. 1998. Preâmbulo.

Desta forma, o papel a ser desempenhado pela escola, assim como pelo professor indicam o conhecimento, as capacidades, as atitudes, os valores... como ações para preparar a inserção no mercado de trabalho produtivo e para a competição, como condição para que o profissional busque um tipo de vida que dele se espera, na era da globalização.

IANI (2003) ao estudar o tema da globalização afirma a aldeia global como responsável pela comercialização das informações, dos entretenimentos e a idéias como mercadorias.

“Na aldeia global, além das mercadorias convencionais, sob formas antigas e atuais, empacotam-se e vendem-se as informações. Estas são fabricadas como mercadorias e comercializadas em escala mundial. As informações, os entretenimentos e as idéias são produzidos, comercializados e consumidos como mercadorias.” (p.16)

Uma outra perspectiva da globalização estudada pelo autor diz respeito ao “declínio do indivíduo – singular e coletivo, da sua dissolução”.

“Aí está uma conotação surpreendente da modernidade, na época da globalização: o declínio do indivíduo. Ele próprio, singular e coletivamente, produz e reproduz as condições materiais e espirituais da sua subordinação e eventual dissolução. A mesma fábrica da sociedade global, em que se insere e que ajuda a criar e recriar continuamente, torna-se o cenário em que desaparece.” (p.21)

O autor ainda chama a atenção para a questão da racionalidade formal e real enquanto integrante da forma de operação do mercado

“(…) a tecnificação das relações sociais, em todos os níveis, universaliza-se. Na mesma proporção em que se dá o desenvolvimento extensivo e intensivo do capitalismo no mundo, generaliza-se a racionalidade formal e real inerente ao modo de operação do mercado, da empresa, do aparelho estatal, do capital, da administração das coisas, de gentes e idéias, tudo isso codificado nos princípios do direito.” (p.21)

Globalização neste sentido adquire o aspecto de uma ação que torna as fronteiras mundiais referidas a partir do mercado, como uma forma de sustentação do capitalismo, onde os indivíduos – singular e coletivo se vêem frente à possibilidade de uma outra organização das relações sociais estabelecidas pela sociedade da informação.

É possível constatar uma expectativa no professor e na escola, que – por essa ótica – teriam a incumbência de tratar, no sentido de trabalhar com os conteúdos historicamente produzidos pelos homens, que preparem os alunos para atingir os objetivos colocados à

educação pelas organizações e organismos marcados pela agenda do Banco Mundial. (TORRES, 2000)

Contudo há uma perspectiva que aponta na direção, da

“... luta contra as tentativas de aligeiramento da formação do profissional da educação, via propostas neo-tecnicistas que pretendem transformá-lo em um ‘prático’ com competência para lidar exclusivamente com os problemas concretos de sua prática cotidiana.” (ANFOPE, 2000: 11) [grifos dos autores]<sup>9</sup>.

Pensar assim a escola, o conhecimento e aquilo que é esperado do aluno, a partir do que lá ele aprende, é afirmar a instituição escolar como “reprodutora” para as relações de produção que se dão na sociedade, pois “o aparelho escolar contribui para a reprodução da qualidade da força de trabalho, na medida em que transmite saber e regras de conduta (ler, escrever e contar), que têm um destino produtivo”. (TRAGTENBERG, *ibid.*: 21).

E possível encontrar uma concepção para a escola, além desta, pois a quem quer que se pergunte para quê a escola? A primeira resposta é para ensinar. Um movimento para essa compreensão seria o de que a escola tem uma função de “...ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver.” (ARENDDT, 2005: 246), pois há uma diferença entre preparar as crianças para viverem em sociedade e o fato de elas já conviverem, estabelecerem relações com outras crianças e adultos, viverem o presente nas situações de convívio social.

No convívio do professor com a escola,

“...nossa auto-imagem se constrói cada dia em relação à infância, adolescência e juventude como possibilidades, inclusive em nós. O que nos confronta com nosso próprio percurso humano. Nos interroga: ainda esse espírito possível está à espera em nós?” (ARROYO, 2002: 42)

A partir da introdução das crianças e dos jovens em um mundo em constante mudança, ensinar-lhes como o mundo é, para que daí elas possam vivê-lo da forma como melhor o apreender – significa a concepção de ensino em que o que fora construído, produzido sócio-historicamente pela humanidade seja assegurado às gerações futuras, com a possibilidade da sua (re)-elaboração, (re)-significação (ARENDDT, *passim*) significa,

---

<sup>9</sup> A ANFOPE mantém uma página na Internet: <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfolpe2002/index.htm>, onde é possível acessar os “Documentos Finais dos Encontros Nacionais da Anfope”, de 1984 a 2004, cujo tema da formação continuada de professores é marcadamente discutido, na perspectiva de apontar caminhos para o enfrentamento contemporâneo.

também, o professor se compreende nesse lugar e dar significado à sua atuação, sua profissão, sua constituição. Lembrando que

“A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.” (ADORNO, 2003: 143).

Esses dois caracteres apontados pelo autor: o da adaptação e o da orientação remetem à educação, à escola uma perspectiva que ultrapassa a da reprodução das relações e do preparo dos homens para viverem no mundo, enquanto pessoas ajustadas a uma situação previsível, mas um caráter de avançar, de

“... Que seja garantido a todos e a todas o direito a ser gente, a passar por esse aprendizado. A Educação Básica universal como direito situa-se nessa história de luta pelo direito de todos sermos humanos. Este é o fio condutor das lutas sociais e políticas pelos direitos humanos, ou melhor, pelo direito básico, universal, a sermos plenamente humanos.” (ARROYO, *ibid.*: 53-54)

A educação e, por conseguinte a escola, na perspectiva da humanização, do direito a ser humano

“... é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.” (ARENDRT, *op.cit.*: 247)

Estudar a formação continuada, a profissionalização dos professores significa aprender a relação que se estabelece entre estes profissionais, as crianças, os jovens; como é o mundo e, neste sentido, a possibilidade dos direitos de ser humano na renovação de um mundo comum, “... atribuindo, à educação, um caráter de construção de instrumentos para a cidadania ativa.” (SOUZA, 2007: 68)

Sempre na perspectiva de estudar a profissionalização do professor, através da sua escolarização, é importante lembrar, antes de aprofundar a pesquisa sobre esta profissão, que “...qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação.” (ARENDRT, *op.cit.*: 239)

A profissionalização enquanto uma possível resposta à questão colocada pela autora será estudada a seguir, no sentido da importância do professor como portador de uma qualificação que o legitima para a sua profissão.

Na escola enquanto o local onde, na relação das pessoas que ali se encontram diariamente, há a construção de conhecimentos e/ou a reconstrução dos já existentes no sentido de compreender o mundo, através do seu estudo na construção do novo, do imprevisto, no sentido de nos tornarmos humanos no exercício da “cidadania ativa”.

## **2. DO OFÍCIO À PROFISSÃO DE PROFESSOR**

Nesta concepção em que o professor tem na escola a realização da sua possibilidade de ser profissional da educação, caberia mais uma indagação na construção desta pesquisa: como se constituiria esse profissional, seria realmente um profissional? Teria nas marcas do seu ofício a possibilidade de se constituir enquanto categoria profissional? O professor é profissional da educação?

Uma primeira aproximação à tentativa de responder às questões colocadas, mostra um processo de politização do fazer do professor, através das manifestações realizadas durante as reivindicações coletivas, ultrapassando, por vezes, as imposições das obrigações estatais (OLIVEIRA, 2002; SOUZA (*op.cit.*); e KUENZER, 1999, 2002),

“Se afirmou o rosto de categoria, um estilo coletivo, uma imagem social que age como coletivo, os professores. A sociedade, os governantes e as famílias se referem aos professores. Não mais a minha professora tão boazinha, ou a professorinha de minha infância de que guardo tantas saudades. A mídia fala em categoria. Esperam-se decisões da categoria. Os governos tentam dividir a categoria. Uma identidade social mais coletiva.” (ARROYO, 2002: 192)

O professor nestas perspectivas seria “portador” da “possibilidade de mudança social, de criação e transformações culturais e de ação política.” (SOUZA, 1996: 18), através do “rosto” que se constituiu do seu ofício.

## ***O OFÍCIO DE PROFESSOR***

Compreender o professor enquanto categoria que tem uma ocupação, um ofício com o caráter profissional, portador de uma profissão dentre as profissões contemporâneas, significa compreendê-lo enquanto portador de um conhecimento<sup>10</sup> e de uma competência<sup>11</sup> na solução de problemas concretos (ABBOT, 1991, *apud* RODRIGUES, 2004)<sup>12</sup>

O professor visto como profissional, que na sua relação com os outros professores constroem o conhecimento a partir de um conhecimento também social, agrega à sua condição humana o fato de com a sua ação, com o seu trabalho intencional, planejado, vislumbra a possibilidade de apreender as relações sociais, a partir da construção da história humana, daquilo que é constituição do sujeito genérico para o sujeito singular – não individual – da história construída diariamente.

“Nesse processo de redefinir o saber escolar, as funções sociais, políticas e culturais da escola em função de projetos de sociedade e de ser humano, de cidade e de cidadania não perdermos a centralidade nem do conhecimento, nem de nosso ofício de ensinar. Nos redescobrimos em horizontes, intencionalidade e significados mais abertos. Reaprendemos que nosso ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos. Por aí reencontramos o sentido educativo do nosso ofício de mestre, docentes. Descobrimos que nossa docência é uma humana docência.” (ARROYO, 2006: 53).

O sentido para a profissão, no caso daquilo que é educativo no ofício de mestres, docentes, apresenta-se para o profissional como docência humana “do mundo como ele é” ARENDT (*ibid.*), neste sentido o ofício de mestre extrapola ao incorporar o do artífice e passa a ser o ofício de um profissional, enquanto aprendizagem humana produzida cotidianamente nas relações que os homens estabelecem enquanto sujeitos sociais e coletivos.

O ofício<sup>13</sup>, que distingue o profissional do amador, pois

---

<sup>10</sup> As teorias sociológicas do conhecimento [...] diferentemente das teorias filosóficas [...] levam em consideração o fato de que um fundo social de conhecimento aprendido é o ponto de partida para todas as variedades individuais de conhecimento, sendo essa, na verdade, a característica universal do conhecimento. (ELIAS, 1998: 29-30)

<sup>11</sup> Os saberes e as competências humanas “mais abertos e desinteressados” foram desconsiderados no conteúdo dos saberes úteis ao mercado (ARROYO, *op.cit.*: 76) que desconsideram, também, a concretude dos problemas humanos.

<sup>12</sup> Anotações de um curso sobre “O estudo das profissões, principais tendências e orientações”, ministrado pela Profa. Maria de Lurdes Rodrigues, na FE/UNICAMP, em outubro de 2004.

<sup>13</sup> HOUAISS, 2001, diz que ofício é: “1. qualquer atividade especializada de trabalho, do qual uma pessoa obtém os recursos necessários à sua subsistência, de forma definitiva ou temporária; 2. trabalho do qual uma

“(…) ofício é antes de tudo um dever e exige uma certa disciplina, uma dose de trabalho, a ponto de se esperar que o profissional seja melhor que o amador, porque não faz apenas uma vez ou outra, quando deseja o quando lhe convém. Por ofício temos a obrigação de fazer o melhor que pudermos aquilo que nos identifica como profissional em uma determinada área. [...] A questão, portanto, está na necessidade de os professores se verem como trabalhadores, e como trabalhadores que têm compromisso com o que fazem.” (SOUSA NETO, 2005: 254-258)

A partir do ofício, há a possibilidade da constituição e identificação profissional, na disciplina necessária, a partir das atividades da profissão enquanto direito concedido pelo Estado, do reconhecimento, da licenciatura – pela escolarização, do registro profissional; diferentemente dos profissionais liberais, como os médicos, os advogados, os engenheiros em que as associações de classes, as ordens ou os conselhos dizem quem pode exercer a profissão.

“As profissões são consideradas como uma espécie particular de ocupação, distinguindo-as o facto de constituírem comunidades unidas por valores e a mesma ética de serviço à comunidade, cujo estatuto resultaria de um saber científico e prático aplicado na identificação e resolução de problemas. Tais comunidades (entendidas como grupos reais) seriam sustentadas por estruturas constituídas por instituições de formação de nível superior, por associações de pares e por sistemas de credenciais.” (RODRIGUES, 2002: 131).

A partir das constatações da autora é possível indagar a respeito de o que é ser professor? Seria assim a única forma de conferir o ofício ao professor, a sua profissionalização? Ou haveria uma forma outra, através da participação de associações e entidades ligadas ao magistério, dos próprios conselhos das escolas se posicionarem no sentido de autorizar o ofício do professor? Os cursos de formação dos professores: os currículos, os conteúdos, as metodologias não deveriam ser interrogadas por aqueles que lidam com os professores no cotidiano da escola pública?

### ***A PROFISSÃO – PROFISSIONALIZAÇÃO – ESCOLARIZAÇÃO***

A profissionalização via escolarização se refere a processos educativos permanentes com intenção de atualização, formação inicial, formação em serviço, formação contínua que permitem adquirir e desenvolver conhecimentos à qualificação que não se esgota na formação inicial e muito menos com a contínua.

---

pessoa obtém os recursos necessários à sua subsistência e à de seus dependentes: ocupação, profissão, emprego; 3. ocupação de que alguém se encarrega; emprego, trabalho.” (p.2052)

A escola, enquanto local de atuação do professor, juntamente com outras instituições, com o coletivo dos professores, além do Estado, se apresentam como espaço para discutir, encaminhar – no sentido da construção de formas de organizar o ofício do professor, que teria na escolarização, enquanto qualificação, sua principal diferenciação dos demais coletivos de trabalhadores. Identificam-se como professores porque possuem a marca dos valores e dos serviços prestados à comunidade, enquanto particularidade na consecução do ofício.

É possível,

“apreender duas concepções em disputa sobre a profissão: na primeira, compreende-se a profissão assentada sobre a aquisição de saberes formais, codificados e transmissíveis, as atitudes requeridas no desenvolvimento das situações de ensino, fundada sobre conhecimentos formais e atestada por diplomas universitários; na segunda, a profissão é construída no processo de trabalho, sobre as qualidades pessoais e a experiência, no trabalho em grupo e nas solidariedades construídas nas relações de trabalho. Estas duas dimensões resultam de diferentes modos de socialização profissional e estruturam diferentes formas identitárias para aqueles que se reconhecem como professor.” (SOUZA, 2005: .207)

A profissão de professor estaria vinculada a essas duas concepções que dão a dimensão deste fazer: da singularidade na experiência profissional, nas relações estabelecidas no exercício da profissão, da sua docência, o professor necessita da titulação que o habilita para o ofício que se organiza no coletivo dos professores, nas relações sociais que indicam a constituição profissional.

No processo demarcado por estas relações sociais, pela experiência, é possível constatar uma diferença entre a profissão de professor – no que se refere aos processos educativos que permitem adquirir e desenvolver os conhecimentos necessários à profissionalização – e a de profissional liberal, nas questões das técnicas, da operacionalização: arquitetos, engenheiros, dentistas....

As associações de classe mais do que o Estado dão o tom destas profissões, o que poderia acontecer em relação aos professores, no sentido da garantia de que as associações representativas, os coletivos, pudessem agir nestas circunstâncias, inclusive com uma ação estatal congregadora para a profissionalização.

Parece existir um descompasso em relação à categoria profissional de professor e as demais, conforme indicadas acima, pois os profissionais do magistério deixaram de se colocar para a sociedade enquanto portadores de uma profissão, por causa da ação do

Estado quer seja através da política de formação, do trato com as questões da organização desse ofício, e menos da ação das associações de classe, inclusive porque esse Estado se mostra presente, nos momentos de organização da Educação Básica, que é seu propósito (como será estudado no capítulo seguinte).

Por conseguinte, essa diferenciação comporia um espaço exclusivo de atuação dos profissionais, uma vez que

“Entre as formas inequívocas de profissionalização e proletarização debate-se uma variada coleção de grupos ocupacionais que compartilham características de ambos os extremos. Constituem o que no jargão sociológico se designa como semiprofissão, geralmente constituídas por grupos assalariados, amiúde parte de burocracias públicas, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais. Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio. Um destes grupos é o constituído pelos docentes.” (ENGUIA, 1991: 43).

O prestígio dos professores enquanto profissionais constituir-se-ia pela superação do caráter semiprofissional: no caso somente da escolarização; para o caráter da sua formação escolarizada e de um estatuto profissional e constituir-se-ia, ainda, como a autoria pelo seu ofício, porque “O ofício de mestre é o mesmo. O velho ofício repetido e reinventado. E a velha imagem desfigurada e refigurada em cada novo gesto de mestres.” (ARROYO, 2002: 217)

Esse caráter de repetição de reconfiguração a cada novo coletivo de alunos – cada ano uma nova classe – a cada novo coletivo de reivindicações, a cada nova ação de mestre organizando a constituição da profissão de professor, é que tem no ofício de mestre ser diferente em comparação aos dos demais coletivos de profissionais, a possibilidade da constituição enquanto profissão de professor.

### ***A ESTRUTURA DA PROFISSÃO***

O reconhecimento social da profissão de professor, as relações estabelecidas com a sociedade e com o coletivo desta profissão, assim como o conhecimento que adquire na constituição de sua profissionalização indicam que

“A forma como a profissão é vivida não é igual para todos os professores [assim como não é igual para os profissionais em geral]. Mas parece haver um consenso (...) de que o professor é construído na articulação entre a experiência, a didática para dar aulas, a flexibilidade de transitar em diferentes assuntos de uma determinada área e o conhecimento”. (SOUZA, 2005: 208) [grifos da autora].

A articulação apontada pela autora mostra um saber requerido pelo trabalhador para exercer o seu *métier*, obtido através da sua formação, da sua experiência, da didática e do conhecimento.

Todavia, TANGUY (1997), ao definir a formação, mesmo não falando somente dos professores, mas dos profissionais em geral, afirma que

“Ora, parece que os modos de formação profissional que dispunham da menor autonomia – por serem estreitamente dependentes do mercado de trabalho – não tiveram a capacidade de resistir às mudanças impulsionadas pela organização do trabalho, ao passo que aqueles que dispunham de uma maior autonomia tiveram a capacidade de traduzir as novas demandas que lhes eram dirigidas em sua própria lógica para trazer a elas respostas gerais, integradas num projeto social aberto para o futuro.” (p.407)

Neste sentido, guardar relação com o mercado de trabalho, na perspectiva das necessidades cotidianas e as de longo prazo para a profissão, no caso dos professores, comporia uma formação para além do imediato, do pontual, uma vez que se exigem conhecimentos para os processos de sua profissionalização, como por exemplo estudar mecanismos de reorganização dos tempos e dos espaços, das relações sociais, dos conteúdos, das grades curriculares, das relações de poder na escola, pois

“(…) torna-se evidente que, se o conhecimento científico é uma condição necessária e indispensável nos processos de profissionalização, não é uma condição suficiente. Trata-se, então, já não de medir quanto de conhecimento teórico/abstrato possuem determinadas ocupações ou profissões, avaliado pelo número de anos de formação, mas perceber as condições sociais que levaram ou permitiram que uma ocupação reivindicasse, alcançasse e depois mantivesse ou perpetuasse uma particular competência/*expertise*.” (RODRIGUES, 2002: 112)

A manutenção de uma determinada ocupação a fim de torná-la uma profissão, a partir da qualificação, estaria em jogo no momento da profissionalização.

O campo da profissionalização, no caso dos professores, está em disputa pela manutenção de hegemonias que indicariam a repetição das ideologias<sup>14</sup> liberais, por um lado e, por outro, a possibilidade de construir procedimentos para a consolidação de ações coletivas, de relações sociais pela experiência, que indicassem a garantia de um estatuto na constituição, através da escolarização, da qualificação e do estatuto próprio para o seu exercício.

### ***COMPETÊNCIAS OU QUALIFICAÇÃO***

Entender a profissionalização na contemporaneidade, pela via das concepções liberais e da globalização, passa por compreender as competências enquanto uma exigência para se inserir e se manter enquanto profissional, no momento em que a noção de competência tende a se apartar da noção de qualificação, no sentido de rejeitá-la ou na limitação da sua abrangência. (TANGUY, 1997: 402)

“o termo competência tem sido utilizado para identificar, classificar e nomear capacidades pessoais de operacionalização e de efetivação eficiente desses recursos diante de situações concretas [...]. Tais referências têm orientado também os ajustes no sistema educacional e se referem, fundamentalmente, à adoção de processos de racionalização da gestão administrativa, financeira e pedagógica dos estabelecimentos escolares baseados em critérios de eficácia, excelência e produtividade; a uma maior aproximação do sistema educacional e de formação profissional com o sistema produtivo e entre os currículos e as necessidades do mercado.” (MACHADO, 2002: 93-5)

O estudo das competências se apresenta como o entendimento da relação estabelecida entre “inserção” profissional “nas organizações de trabalho” tanto quanto a formação escolar. Este estudo ultrapassa o “campo educacional”: “(...) há uma transposição da discussão sobre as competências desse âmbito no qual ela tem origem para a Educação.” (PIRES, 2008: 29)

---

<sup>14</sup> A definição de ideologia engloba variáveis de acordo com o contexto, porém “... as ideologias não são simplesmente uma ou outra idéia, uma mentira ou uma ilusão, são um conjunto muito mais vasto, orgânico, de valores, crenças, convicções, orientações cognitivas, de doutrinas, teorias, representações.” (LÖWY, 1999:28-9).

“A ideologia, portanto, é aquele sistema ordenado de idéias, de concepções, de normas e de regras (com base no qual as leis jurídicas são feitas que obriga os homens a comportarem-se segundo a vontade ‘do sistema’, mas – e isso é importante – como se estivessem se comportando segundo sua própria vontade.” (RODRIGUES, 2003: 46)

Ser competente, ter competência no mercado produtivo, da competitividade, relaciona-se às capacidades individuais em se manter atualizado e operando nas conformidades da globalização. Competência, assim, seria sinônimo de eficácia, enquanto racionalidade da excelência produtiva, da reificação das relações do mundo do trabalho.

“A competência não deve ser definida como algo estático, como um modelo a ser seguido, mas como algo que se constrói pelos profissionais em sua práxis cotidiana. E também não possui o caráter de algo solitário. Ninguém é competente sozinho. As *condições* para um trabalho competente encontram-se, de um lado, no *educador*, nas características que o qualificam, e de outro, no contexto no qual ele exerce sua prática, nos sujeitos com os quais interage, nas possibilidades e nos limites que apresentam para uma ação coletiva.” (FUSARI & RIOS, 1995: 40-1)

Estudada pela noção de “fazer junto”, pelos sujeitos concretos, da permanência na profissão, na atuação enquanto profissional da educação, a formação de professores, como a de outros profissionais se liga, desde o

“(…) final da década de 80 (...) a um conjunto de princípios que organizam e legitimam a passagem de um ensino centrado no saber disciplinar a um ensino definido por competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa produzi-las. Esse movimento de redefinição de um modelo pedagógico mobiliza um conjunto de métodos, de procedimentos e de noções que se aplicam a todas as ordens e ciclos de ensino sob formas diferentes.” (TANGUY, 1997: 402).

As competências, ao definirem o perfil do profissional, no caso do professor, condicionariam o percurso da formação continuada – enquanto processo contínuo – se olhadas através das situações e das tarefas necessárias à produção e reprodução de um fazer através dos métodos, dos procedimentos e das noções desta pedagogia das competências.

Se para o profissional as competências requeridas indicam a formação continuada enquanto continuidade de formação, uma vez que a inicial não deu conta de profissionalizá-lo, no caso dos professores, a fim de garantir um estatuto condizente com o da sua atuação, RODRIGUES (2002) chama a atenção para o sentido da evolução das profissões caracterizada pela fragmentação, individualização, assalariamento, perda de autonomia no controle do trabalho, quando

“as tendências de evolução interna no sentido da especialização e fragmentação dos grupos profissionais implicaria a perda de capacidade colectiva de negociação, o desenvolvimento das actividades profissionais em organizações burocráticas e conseqüente assalariamento, subordinação e perda de autonomia por parte dos profissionais no controlo de seu trabalho e na relação com os clientes...” (p.134)

No momento em que as competências que individualizam os profissionais, em oposição ao trabalho coletivo, das relações sociais, da cidadania ativa, se instalam no campo da formação para a profissionalização, a autonomia e o controle sobre as ações coletivas, na concepção e execução do ofício se esvaem, dando lugar ao generalista, que se olhado por esse viés pragmático, o esvazia e fragmenta seu sentido.

Desta forma, a noção de competência apontada pelos autores estudados e, por conseguinte, das pedagogias do saber e do “saber-fazer” (DUARTE, 2001), articular-se-iam com a concepção de fragmentação que se daria através da compartimentalização do trabalho dos professores, “(...) tendo por base a divisão social do trabalho, que estabelece a distância entre a produção do conhecimento e a transmissão e sua transformação em senso comum.” (BITTENCOURT, 2006: 73)

A distância apontada pela autora toma corpo através das ações do Estado, quer seja pelas legislações, comunicados e pareceres – o foco do estudo desta pesquisa no capítulo III – configurando as atividades a serem praticadas, desenvolvidas; e, por outro lado, os professores enquanto executores da política governamental, sem a oportunidade de se organizarem para enfrentarem essa parcelarização.

O que fica, deste estudo sobre o professor enquanto profissional avança para além do enfoque neweuberiano em que

“... grupos ocupacionais que, como os professores, desenvolvem seu trabalho em sistemas educacionais que adotaram a forma de instituições burocráticas e hierarquizadas, onde o professorado – assalariado e ‘funcionarizado’ geralmente – ocupa posições subordinadas em relação a formas diversas de controles burocráticos e administrativos.” (CABRERA & JAÉN: 194)

Mas sim

“O professor é aquele que tem conhecimento e que sabe transmiti-los, afirmam os professores entrevistados. Também é aquele que transmite experiência, entendida não só como valores culturais, mas também como compromisso político, seja com os alunos, de forma mais direta, ou com a sociedade. Assim, a educação escolar – conteúdo do trabalho docente – tem por finalidade construir a possibilidade de cidadania.” (SOUZA, 1996: 94)

O conhecimento do professor, que incorpora a experiência política, vivida através de ações coletivas, solidárias, tem na sua qualificação – dada pela escolarização, pelo seu ofício, pelo seu estatuto – a possibilidade de transpor a política das competências que respondam à globalização, como construção da cidadania.

### ***O ESTATUTO DA PROFISSÃO***

É ofício de mestre, a qualificação dada pela profissionalização como marco da atuação do professor que ultrapassa as formas burocráticas e hierarquizadas – “funcionarizadas” – para a construção da “possibilidade da cidadania”, através do ensino dos conteúdos, do conhecimento, alcançando os valores da cultura<sup>15</sup> - como possibilidade de ruptura com a pedagogia das competências.

Atitude construída a partir do estatuto da profissão que reside em uma

“política de valorização do magistério como profissão, com o sentido *de projeto de vida e futuro*, enquanto percurso da existência, uma carreira que deve necessariamente estrutura-se tendo como parâmetro orientador o compromisso social dos educadores com as necessidades educativas de novo povo e com a qualidade histórica da escola.” (FREITAS, 2007: 1205)[grifos da autora]

A política de valorização da profissão, além da escolarização, se assentaria em um plano de cargos e carreiras, compreendendo uma jornada com momentos para a formação continuada, remuneração condizente com a qualificação profissional, expectativas criadas em torno das “diretrizes para a carreira, normatizadas pelo Conselho Nacional de Educação desde 1997 (Res.CNE/CEB.03/97).” (FREITAS, *ibid.*: 1205)

O artigo 67, da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB – de 1996 afirma a “valorização dos profissionais da educação”, e explicita,

“(…) inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuada, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho.” (BRASIL, 1996:s.p.)

---

<sup>15</sup>Cultura aqui enquanto manifestação humana, pois “Cada cultura tem que ser considerada como legítima manifestação humana.” (ELIAS, *op.cit.*:60)

No artigo referenciado, instituem-se momentos e certames que dão os “estatutos, os planos de carreira”, a fim de que os professores sejam tratados enquanto profissionais, com carreira própria, aperfeiçoamento, salário profissional, formação continuada e progressão na carreira. Isto traz, para a profissão de professores uma visibilidade que a faz integrante do quadro de profissões, sem desmerecê-la, ou diminuí-la, mas constituí-la como tal.

Esta questão da profissionalização, via a implantação de Planos de Cargos e Carreiras do Magistério, é discutida por inúmeros autores (SOUZA, FREITAS, SAVIANI, ARROYO, já referenciados no presente estudo). Estes autores estudam a implicação de uma legitimidade da profissão de professor que se dá pela associação, concebida nesta pesquisa, entre formação e escolarização, qualificação, mas também e principalmente, por um reconhecimento da atuação desses profissionais qualificados para o exercício do seu ofício, em ações coletivas, das relações sociais, realizadas na escola, no trabalho com o conhecimento, agregado a isto um reconhecimento a partir de uma carreira planejada com tempos e espaços de promoção, de estudo, de atualização, enquanto constituintes de projeto de vida e de futuro.

A profissão seria esta atitude de compromisso com os fundamentos da sua qualificação – aqueles conteúdos apreendidos nos momentos de formação e no convívio com os coletivos, nos momentos em que as relações sociais se constituem revertidas para o alicerce de uma profissionalização do professor enquanto sujeito que também aprende e desaprende, ao se desgarrar do seu coletivo e torna a aprender no momento em que se volta para a escola, para as relações que ali estão “funcionarizadas”, transformando-as na construção de relações coletivas, sociais.

O que seria a formação continuada para a profissionalização do professor? Talvez aí resida a diferença entre a profissionalização do professor, diferentemente dos outros profissionais. Veremos.

### 3. FORMAÇÃO CONTINUADA ENQUANTO FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação continuada, enquanto um campo recente da ciência pedagógica e que desperta interesse pelos pesquisadores, é estudada em várias esferas da vida acadêmica. (BITTENCOURT, *op.cit.*: 66). Esta etapa do presente estudo tem por intuito pesquisar o termo aqui tratado, a fim de compreendê-lo quando se fala em formação de professor em vistas à sua qualificação, profissionalização.

#### ***FORMAÇÃO, ENQUANTO FORMAÇÃO CONTINUADA***

“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: 146).

No sentido da atuação profissional, da profissão, propriamente dita, é recorrente, pela forma como se dão as relações dos profissionais com o seu ofício, destas reafirmarem as exigências de “formação permanente” (SOUZA, 2005: 209)

O que seria, então, a Formação Continuada: seria uma especialização, um aprender a fazer no fazer cotidiano do trabalho, uma forma de dar conta daquilo que não aconteceu na formação que habilita para o exercício da profissão, um acréscimo de escolarização?

A formação continuada, enquanto acúmulo de escolarização: cursos de curta duração, esporádicos, dissociados de uma proposta de formação, coloca o estudo das mudanças na organização da forma de atuação dos profissionais e o estudo tanto da formação inicial como a continuada, a atualização no sentido da qualificação profissional, que se traduzem em,

“(…) estudo da relação entre a formação continuada, a formação básica e a cultura, no caso dos professores do Ensino Fundamental e Médio, e a relação entre a formação dos professores universitários e a dos demais professores do sistema público, sem perder de vista a política educacional.” (BITTENCOURT, *op.cit.*: 67)

O âmbito da falta, da carência, da necessidade de suprir uma formação por outra – ou que existiria uma hierarquização entre elas, a fim da titulação para o professor exercer a

sua profissão – deixa de lado questões como do direito ao conhecimento, da constituição enquanto profissional, da cultura dos profissionais da educação.

Assim compreendida, a formação transforma-se em “semiformação”, quando “A formação que se esquece disso [do fato de que a cultura é hoje vista como um valor], que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por se converter em semiformação” (ADORNO, 1996: 389) [grifos nossos]

### ***FORMAÇÃO CONTINUADA E SEMIFORMAÇÃO***

A cultura, condição humana – que se relaciona com a história tendo o homem como o sujeito desta – quando se transforma em valor, na sociedade globalizada, através das competências, da individualização dos sujeitos, está em oposição à formação como qualificação, escolarização para o professor se constituir enquanto profissional.

Por este viés, a cultura – no sentido das coisas, das individualidades, da reificação – contribui para a semi-formação.

Em relatório da UNESCO, em Sessão do Comitê Conjunto OIT, os organismos internacionais afirmam o apoio à formação dos professores, pois

“De acordo com informações obtidas da Eurydice<sup>16</sup>, todos os países da UE apóiam o direito dos professores em atividade à formação, por meio da oferta de cursos de formação durante o exercício profissional, embora esses cursos sejam obrigatórios apenas em alguns casos. [...] Nos países em desenvolvimento, onde proporções consideráveis de professores não satisfazem as recentes exigências à qualificação e capacitação, a formação durante o exercício profissional visa principalmente à atualização da qualificação dos professores e exerce impacto significativo sobre os orçamentos da área da educação.” (SINISCALCO, 2003: 26)

É possível reconhecer um movimento de qualificação profissional, como finalidade da profissionalização do professor, através de programas de atualização visando a qualificação para o exercício da profissão.

A atualização, a qualificação profissional, sem contudo um projeto que concebesse o processo de formação continuada dos profissionais, no caso aqui específico da educação, mais precisamente o professor, relaciona-se com

---

<sup>16</sup> Rede Europeia de Informações sobre Educação (*European Network for Information in Education – Eurydice*)

“A própria atuação da Organização das Nações Unidas (ONU), por suas diversas organizações filiadas, no que se refere à economia, política, cultura, educação e outras esferas da vida social, tem sido uma atuação destinada a apoiar, incentivar, orientar ou induzir à modernização, nos moldes da ocidentalização. [...] Na esteira da modernização, colocam-se a evolução e o crescimento, o desenvolvimento e o progresso, sempre no âmbito da sociedade de mercado, do capitalismo.” (IANI, 2003: 98-104)

Desta forma, os organismos que compõem a ONU e, por conseguinte a UNESCO, ao tratar da questão educacional, estariam corroborando com a constatação do referido autor, o que implica em olhar para esses organismos internacionais e reelaborar aquilo que tem sido propagado como indicativo atual de formação dos professores, a partir das políticas para a área aqui em questão, que muitas vezes atendem aos ideais de uma sociedade mercantilista e, por conseguinte, onde o capital tem valor sobre aquilo que o coletivo das pessoas representa, onde a semiformação ocuparia o espaço da formação, conforme objetivo do capítulo seguinte, desta monografia: a pesquisa das políticas do Estado.

A sociedade de mercado, apoiada por teorias como as da globalização, manifesta-se enquanto instrumento para a consecução das concepções mercadológicas que concebem a formação continuada como constituinte do processo liberal, de individualização, da competitividade, enfim de um tipo de compreensão das relações humanas.

No estudo da formação pela concepção liberalizante, constatamos que

“Se na idéia de formação ressoam momentos de finalidade, esses deveriam, em conseqüência, tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre. No modelo liberal, isso seria tanto melhor atingido quanto mais cada um estivesse formado por si mesmo.” (ADORNO, *op.cit.*: 392);

Estudar a formação do professor tendo-o como responsável pela sua formação, no caso “formado por si mesmo” expressa uma compreensão de que ela objetiva o atendimento daquilo que é colocado pela concepção da globalização e do sistema produtivo, ou seja, a ênfase no indivíduo, nas características de determinado profissional individual, em oposição aos coletivos.

A formação continuada nessas condições, orientaria

“um novo perfil de professor a ser formado, ele próprio, a partir destas novas demandas: um intelectual adequado à conformação das massas à nova cultura da sociedade capitalista em seu estágio de acumulação flexível e responsável por sua veiculação”. (SILVA, 2005: 4).

A concepção do perfil estudado se apresentaria como possibilidade de uma formação que orientasse para a profissionalização, porque “... uma profissão emerge quando um número definido de pessoas começa a praticar uma técnica fundada sobre uma formação especializada, dando resposta a necessidades sociais.” (RODRIGUES, *op.cit.*:8).

### **FORMAÇÃO CONTINUADA E ESPECIALIZAÇÃO**

Neste caso, a especialização, a *expertise*, orientaria a possibilidade de os professores buscarem pela profissionalização através de uma formação que os especializasse na sua qualificação, pois “(...) na sociedade moderna, as categorias e funções intelectuais assumiram tamanha importância, que se buscou aprofundar e ampliar a ‘intelectualidade’ de cada indivíduo, multiplicando e aperfeiçoando as especializações existentes”. (SILVA, *ibid.*: 8) [grifos da autora]

A especialização teria origem na possibilidade da profissionalização do professor enquanto profissional da educação, para além da multiplicação do intelectual que trabalha somente para o seu aperfeiçoamento.

A especialização coloca no coletivo a possibilidade de relações sociais, de os professores se verem como profissionais, de romperem com a racionalidade instrumental que individualiza e despolitiza quando somente os escolariza, retirando dos professores a possibilidade de serem profissionais.

A especialização, neste sentido, compreende a formação

“...em uma perspectiva diferente daquela que vem sendo dada pelas políticas educacionais [...] tem se configurado muito mais como resultado do rebaixamento da formação inicial, [...] do que como um dever do estado e direito inalienável dos professores para seu pleno desenvolvimento profissional. [...] A formação continuada vem, portanto, nesta perspectiva, de corrigir a formação ágil, rápida, também rebaixada do ponto de vista teórico, que é oferecida em todas as profissões; não é ‘privilégio’ dos professores...” (FREITAS, 2003: p.9).

Esse caráter ágil, rápido, rebaixado do ponto de vista teórico, a fim de corrigir a formação inicial, sujeita o professor a momentos estanques, comportamentalizados, sem conexão, ao passo que a possibilidade da especialização indicaria uma perspectiva de

continuidade de ações formativas, não dicotomizando com a inicial, mas um processo, um *continuum* inseparáveis.

No outro extremo estaria a formação continuada vista como possibilidade de correção de uma formação anterior, com características próprias – daquilo que a sociedade espera para a inserção no mercado de trabalho produtivo – de profissionais capacitados, moldados de acordo com as necessidades da demanda por produtividade, compromisso; ajustados aos ditames das configurações da mundialização. Todavia a referida autora (FREITAS, 2003) apresenta uma perspectiva, que diz respeito ao direito dos professores a uma formação que convirja ao “pleno desenvolvimento profissional”, diferentemente de ações na perspectiva anterior.

A concepção para o desenvolvimento de um profissional conforme proposto pela autora, aponta para desenhos de políticas para a área que agreguem ações, incluam o objetivo de “mostrar o mundo como ele é” e “como possibilidades, do nosso próprio percurso humano”, na construção de um arcabouço de iniciativas para o sucesso profissional pela via da inserção dos professores, aqui no caso, em um programa de formação continuada que avance além das fronteiras do imediato, daquilo que é ditado como imprescindível pelas organizações e corporações. No horizonte, inclusive da emancipação do estabelecido na sociedade contemporânea em relação ao que seja ser professor da escola pública do ensino fundamental. Neste caso, será necessário considerar os contextos “... político e ideológico e do papel do Estado nos processos da sua construção.” (NÓVOA 1987, *apud* RODRIGUES, 2002: 129), conforme estudaremos no próximo capítulo.

A formação, por estar inserida em um contexto histórico mais amplo, conforme verificado acima, possibilita

“(...) se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros. As condições – provenientes do mesmo plano de linguagem e de pensamento ou de não-pensamento – em geral também correspondem a este modo de pensar. Encontram-se em contradição com a idéia de um homem autônomo, emancipado, conforme a formulação definitiva de Kant na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua auto-inculpável menoridade.” (ADORNO, 2003: 141).

Para quê a educação? Esta é a questão de ADORNO, se para a manutenção da inferioridade: há aqueles que detém o poder e podem, por assim dizer, ditar as orientações

da educação dos professores É possível uma formação continuada que incorpore a constituição profissional do professor, enquanto profissão, que o liberte “de sua auto-inculpável minoridade”; imposta por políticas de semiformação, por um único modelo de formação, no qual o professor, enquanto profissional se veria destinado a individualmente ocupar-se da sua formação. A formação profissional, como possibilidade de qualificação extrapola as competências individuais e se constituiria em momentos contínuos de formação para exercer a sua profissão.

### ***FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PARTE DE UM CONTINUUM***

Esse processo contínuo, da formação enquanto caráter de especialização da qualificação, respalda-se em autores, como CARVALHO & SIMÕES (2002) que pesquisam o conceito da formação continuada de professores a partir do estudo de periódicos da área, afirmando que

“De modo geral os autores dos diferentes artigos tendem a recusar o conceito de formação continuada significando treinamento, cursos, seminários, palestras, etc., assumindo a concepção de *formação continuada como processo*. Alguns a definem como *prática reflexiva no âmbito da escola*, e outros como uma *prática reflexiva que abrange a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente*; estes a concebem como uma prática reflexiva articulada com as dimensões sociopolíticas mais amplas, abrangendo da organização profissional à definição, execução e avaliação de políticas educacionais.” (p.172) [grifos das autoras].

Ao falar em processo, pois a ação não está conclusa, completada, concluída, indica e orienta para a formação humana e não somente técnica, proposta a atender aos ditames externos à escola. A escola como estudada no início deste capítulo, do e no seu cotidiano.

Neste sentido, é possível entender a formação do professor enquanto espaço de constituição profissional, no contato do cotidiano de seu ofício, nas interações coletivas e nas relações sociais com outros professores, ao assumir uma possibilidade de transformação das formas vigentes de formação, enfim, procurar por um significado da formação continuada que possa apresentar modos de enfrentar as mudanças oriundas das reformas educacionais dos anos 1990, fazendo frente a uma concepção de formação para o imediato:

aligeirada, rápida, rebaixada, com caráter de mercadoria, constituição da educação na lógica do mercado (SOUZA & OLIVEIRA, 2003: 874)

“No clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural, perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivias com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição.” (ADORNO, 1996: 396)

A formação continuada, então, como semiformação, permanece no campo reificado das relações mercadológicas estabelecidas com a cultura, como a verdade<sup>17</sup> no momento em que se relaciona com concepções produtivas, do mercado produtivo, onde a formação cultural tende a exercer papel importante para a manutenção das forças que impulsionam o modo produtivista em que poucos pensam, concebem aquilo que muitos desenvolverão.

“(…) para atender a demandas relativamente homogêneas, com tecnologia estável e com processos de base eletromecânica rigidamente organizados, que não abriam espaços significativos para mudanças, participação ou criatividade para a maioria dos trabalhadores. Para atender a tais demandas, que por sua vez correspondiam às de uma organização social também atravessada pela rigidez e pela estabilidade, inclusive das normas e dos comportamentos, a base taylorista/fordista originou tendências pedagógicas que embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica – nas versões sempre conservadoras das escolas tradicional, nova e tecnicista – sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação. (KUENZER, 1999: 167)”.

Estudar a formação continuada implica em considerar a semiformação que coisifica a qualificação, que torna as ações humanas imediatas e individuais e promove o rompimento entre o pensamento e a ação. Em oposição a esse imediatismo, a formação enquanto escolarização que levaria à qualificação, para a profissionalização seria o direito do profissional da educação na busca por um estatuto próprio, da sua profissionalização, alicerçada em um *continuum* que não se dicotomiza com a formação inicial, muito pelo contrário, agrega conhecimentos na construção de uma política de entendimento do professor enquanto profissional. Neste entendimento estariam: o estatuto desta profissão, da carreira do magistério – conforme já tratado anteriormente (FREITAS, 2003, 2007; SAVIANI, 1999; FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003; ARELARO, 2005...), enquanto fortalecimento do coletivo dos professores, em detrimento da individualização, como forma

---

<sup>17</sup> CHAUI apresenta o conceito de verdade a partir daquilo que é verdadeiro, pois “Afirmar que a verdade é um valor significa: o verdadeiro confere às coisas, aos seres humanos, ao mundo um sentido que não teriam se fossem considerados indiferentes à verdade.” 2002.

de resguardar as necessidades da formação continuada dos professores, na resistência aos ditames da globalização, pois “A educação por meio da família, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação.” (ADORNO, 2003: 144)

### **FORMAÇÃO COMO DIREITO À PROFISSIONALIZAÇÃO**

O direito à formação do professor, enquanto profissão, é o direito ao estudo, ao entendimento das relações profissionais desta profissão. Esse direito se consolida enquanto fundamento para a profissionalização, pois através dele se institui o *continuum* da formação, o processo dessa formação, é através desse direito que se garante a especificidade desta profissão de professor, direito ao ofício de mestre, quando “os mestres de ofício carregavam o orgulho de sua maestria. Inquietações e vontades tão parecidas, tão manifestas no conjunto de lutas da categoria docente.” (ARROYO: *op.cit.*: 18)

O fortalecimento da luta, da resistência pelo direito à formação, em oposição à adaptação é possível de ser compreendido no fortalecimento das relações que se estabelecem no espaço coletivo da constituição profissional do professor, no sentido de que

“O professor busca sua qualificação no espaço coletivo, na troca de experiências com colegas e na relação com os alunos. E, nesse mesmo espaço, apreende outra dimensão que também interfere na sua qualificação que são as condições de trabalho. Assim, a falta de material didático, salário e jornadas aparecem como elementos que limitam, estruturalmente, o trabalho do professor. E a superação desses problemas não se encontra mais no nível do grupo que atua num local de trabalho específico. Há que distinguir os dois níveis de limites: o primeiro, que é possível ser superado na construção de um espaço coletivo, porque se refere a parcelas da organização do trabalho; e o segundo, que só pode ser superado no âmbito de uma luta política, porque se refere às condições estruturais.” (SOUZA, 1996: 67).

Esta dupla perspectiva: da ação coletiva – para a organização do ofício; e da luta política, apontada pela autora impulsiona a estudar o professor enquanto ser político, ser do direito, do desejo, qualificado para exercer a sua profissão, em oposição à semiformação – na perspectiva da indústria cultural, conforme estudado por ADORNO – que reifica as relações sociais, impulsiona à individualização, em detrimento do coletivo, que concebe a formação inicial, de momentos pontuais de formação continuada, sem uma seqüência de ações.

Neste sentido, o ofício do professor, enquanto profissionalização é feito no coletivo de relações sociais, que dão o caráter de constituição profissional. A profissionalização, via escolarização é direito instituído enquanto formação continuada no estatuto da regulamentação profissional.

A escolarização tem a importância de, enquanto direito para a profissionalização, indicar os conteúdos necessários à profissão, quer sejam os da ação pedagógica, como os da ação coletiva. Enquanto portadores de um ofício, a escolarização indica, ainda, a qualificação necessária para o exercício da profissão, no que se refere às relações destes profissionais na escola, assim como com a coletividade, no sentido de construir, através da escolarização, um estatuto que legitime a ação profissional.

A qualificação, através da escolarização, da *expertise* para a profissão tem no conhecimento sua constituição para a profissionalização

“E se o conhecimento é o elemento essencial na construção do poder profissional, em muitas abordagens a articulação com projectos políticos que utilizam esse mesmo conhecimento para a definição de problemas e para a sua solução é um elemento imprescindível para a sua ampliação ou manutenção”. (RODRIGUES, *op. cit.*: 122)

A relação com o conhecimento se incorpora, então como essencial na construção do profissional, para a sua ampliação ou manutenção.

### ***FORMAÇÃO CONTINUADA E CONHECIMENTO***

A formação continuada constituir-se-ia em emancipação pelo conhecimento e, por esta concepção, influenciaria a definição de projetos e políticas desenhadas que romperiam com a perpetuação das formas que retiram do professor o seu poder de pensar sobre o trabalho que tenderia a somente executar, como por exemplo, os processos pedagógicos planejados em instâncias externas aos coletivos dos professores.

“Esta combinação entre preparação imediata e horizonte de orientação é algo que na prática ainda falta a toda nossa formação profissional e que eu considero tão importante porque, num mundo como o nosso, o apelo à emancipação pode ser uma espécie de disfarce da manutenção geral de um estado de menoridade, e porque é muito importante traduzir a possibilidade de emancipação em situações formativas concretas.” (ADORNO, 2003: 180)

Na perspectiva das “situações formativas concretas”, nas quais os professores, atuariam na perspectiva de apreender o mundo como ele é, mais do que se prepararem para a inserção profissional no mundo dos professores, que alcançam ações para além da “preparação imediata”, a formação continuada de professores exigiria um esforço coletivo destes profissionais no sentido de se organizarem para ações mais próximas da combinação referida pelo autor, no tocante à emancipação da semiformação, quando os professores, por exemplo, nos processos de formação, da sua escolarização, enfrentam situações do cotidiano, mais do que de possíveis combinações artificiais ou distantes daquilo que ocorre na relação professor/aluno/conhecimento. Nesses casos, a “combinação entre preparação imediata e horizonte de orientação” se mostrariam mais distantes das “reais situações formativas concretas”, que acontecem cotidianamente no “ofício de mestres”.

A impossibilidade da formação continuada vivida nesta perspectiva, seria a manutenção de uma formação que aniquilaria a formação cultural, pois “A alegre e despreocupada expansão da formação cultural, nas condições vigentes, é, de modo imediato, sua própria aniquilação.” (ADORNO, 1996: 402)

Com estas constatações, a partir deste ponto da pesquisa um questionamento se apresenta no sentido de esclarecer uma nova possibilidade de estudar a formação continuada dos professores.

Se a formação continuada é um continuum de ações, um processo que não dicotomiza com a formação inicial, ou não deveria fazê-lo; se por formação continuada foi possível, a partir deste estudo, compreender ações de escolarização e qualificação com estatuto próprio, que se dão desde a formação inicial, seria mais acertado nos referirmos ao termo formação – tanto para se referir à inicial, como para a continuada, uma vez que formação é formação, independentemente de ser inicial ou continuada e o professor para sua profissão para o trato pedagógico das ações que realiza na escola, está em constante relação com o conhecimento.

“Independente 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 que é do domínio da práxis e, portanto, histórico e inacabado.” (BARBIERI *et. al.*, 1995: 32)

Esse debate se faz presente desde o início dos anos 1980, nos encontros da ANFOPE, momento em que se fez a opção pela distinção da nomenclatura: inicial e continuada, porém essa distinção parece apontar para a semiprofissão no instante em que a formação continuada – é onde o Banco Mundial – BM aponta a necessidade de políticas governamentais (TORRES, 2000), ao contrário da inicial – em que não há recomendações explícitas do referido Banco, a não ser que possa ser à distância – para o exercício da profissão – porém imposta pelo Estado (no sentido da certificação).

A natureza da profissão aqui estudada estaria no fato de que a qualificação se daria pela escolarização no sentido que BARBIERI, *ibid.*, quis dar ao referir-se ao processo histórico e inacabado da formação.

### ***PARA ALÉM DE FORMAÇÃO CONTINUADA, A DENOMINAÇÃO: FORMAÇÃO***

Essa necessidade de estudos para o professor, independe do nome que se dê a ela, inicial ou continuada, se refere ao que é o seu fazer, “à sua natureza”, ou seja ao pedagógico. Nesse fazer pedagógico, que é profissional, pois é concebido e realizado por um profissional, que tem na docência a sua qualificação, é histórico, pois é feito, refeito, construído pelos homens – o que constitui o seu caráter humano. A formação é *perene*, no sentido de ser para toda a vida profissional, independentemente de ser inicial, ou não, para além da profissionalização, que no dizer de Mário de Andrade, de acordo com BITTENCOURT (*op.cit.*) seria “... a educação para a elevação do espírito, para o cultivo da humanidade. Nada que se assemelhe com a educação para o sucesso. Nada que se pareça com escolarizar para adaptação às necessidades do mercado de trabalho.” (p.87).

A ação do professor inserida na história cotidiana enquanto possibilidade humana, realizado pelos produtores da história, no coletivo das relações sociais, coloca o caráter humano como premissa e, por conseguinte histórico, *perene*, contínuo. Como a formação

dos professores feita na história do tempo, através das ações dos próprios profissionais, professores que todos os dias estão com seus alunos na construção de uma cidadania ativa, na esperança de mostrar o mundo como ele é, esta formação não é semiformação, pois tratará da cultura enquanto produção humana e não para o homem somente consumi-la como imposição da vida individualizada, fragmentada, mas na possibilidade de uma vida que trate do que é humano, a cultura que é vivida para além da semiformação.

“(…) quanto maior a precarização econômica e cultural, quanto menores os investimentos, mais bem qualificado precisará ser o professor. Conquistar essa nova qualidade, só por meio da organização, processo permanente de construção através da saudável e permanente discussão das diferenças, desde que o sonho continue sendo a destruição das condições de exploração, para que finalmente nasça a nova sociedade!” (KUENZER, *op.cit.*: 182-183)

Na constituição de uma profissão em que não haja a possibilidade da constituição da identidade do “professor sobranete”.

Por formação continuada de professores entendemos – a partir dos estudos dos autores que estudamos nesta etapa da pesquisa – uma ação que independe dos indivíduos, mas de coletivos que se relacionam na ação cotidiana da escola pública do ensino fundamental, enquanto objeto desta pesquisa, em que o fato de ser humano se constitui na e através da cultura – enquanto possibilidade dos professores na construção de uma “cidadania ativa”.

Outro aprendizado diz respeito ao fato de que a formação continuada, para além dos momentos que a constituem, é, então, formação – que juntamente com um estatuto, um conjunto de ações do magistério – conceberá o professor enquanto profissional, neste sentido portador de uma profissão.

Aprendemos, ainda, que esta é a profissão que ensina outras pessoas, outros coletivos, “como o mundo é”, no “confronto com o próprio percurso humano”.

Como estudado neste capítulo, o professor está às voltas com a sua qualificação profissional, pelos momentos de escolarização cotidiana. Esta marca da escolarização, é dada por ações do Estado. É ele quem regula a profissionalização do professor na suas ações, através de certames, de legislação específica.

No próximo capítulo, estudaremos às políticas desenhadas pelo Estado, ou pelos órgãos que o compõem e que são responsáveis por estas políticas, no sentido de entender como a concepção de formação continuada através das ações estatais marcou o modo como

a formação continuada dos professores é concebida hoje em dia, e aí a profissão será vivida apenas pela manutenção de uma formação que tem os contornos daquilo que o Estado indica ou teríamos um profissional, o professor que se vê como aquele que pode colocar a mão no leme da história? (WEBER, 1974b: 138)

## **CAPÍTULO II**

### **AS POLÍTICAS RECENTES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO MEC**

Estudar as políticas de formação continuada para professores, implantadas pelo Ministério da Educação (MEC) nas últimas décadas, refere-se a pesquisar a ação do Estado, de como ele intervém nas questões do conteúdo aqui estudado, além de compreender os caminhos propostos pelas agências formadoras, assim como pelas instituições que desta formação se ocupam. O Estado será aqui estudado enquanto aquele que normatiza a escolarização, a qualificação dos professores para exercerem seu ofício, sua profissão. Ele se faz presente, com poder da ação de um indivíduo ou grupo de indivíduos, que concretize sua vontade própria sendo que por vezes mesmo contrária à resistência de outros indivíduos partícipes da ação. (WEBER, 1982)

Interessa para esta pesquisa estudar a relação do Estado e as profissões, com o objetivo de pesquisar as influências que tiveram os diferentes desenhos de políticas de formação continuada de professores e sua relação com a profissionalização aqui estudada.

A questão que fica então é como é que a partir da política de globalização da sociedade, o Estado organiza as relações concernentes à profissionalização do professor?

#### **1. A DOMINAÇÃO, NA RELAÇÃO COM A PROFISSIONALIZAÇÃO**

A concepção teórica escolhida para estudar a relação dos professores com sua profissão é pautada em construções weberianas, no estudo da dominação legítima, na relação entre dominantes e dominados (COHN, 2002).

Essa dominação se explicita na forma como os professores das escolas de educação básica, do ensino fundamental<sup>18</sup> estão organizados, a partir dos certames propostos pelo Estado. Por exemplo “a organização dos cargos [que] obedece ao princípio da hierarquia: cada cargo inferior está sob o controle e supervisão do superior.” (WEBER, 1976: 17)

Neste sentido, a ocupação do professor estaria relacionada em uma escala de valorização, na qual os cargos e correspondentes atividades e afazeres, se encaixariam

---

<sup>18</sup> A opção por esse nível de ensino já foi explicitada na introdução deste trabalho

como parte de “regulamentos sociais a serem obedecidos” , dependendo da complexidade das sociedades, da sua “racionalização [em suma], do Estado Moderno (...) nesta grande associação na qual os indivíduos estão obrigados a submeter-se ao poder já instituído, não é voluntário, e as regras são feitas...”. (RODRIGUES, 2003: 74-5)

Neste sentido, quem regulamenta a profissão de professor é o Estado<sup>19</sup>. Enquanto profissionais, estão submetidos à autoridade e organização burocrática, no entanto têm atividades altamente qualificadas e conservam grande parte do controle sobre seu trabalho.

Há estudos que tomam como eixo a história da formação pelos textos legislativos. As leis como as datas são recortes e não são neutros, elas compõem a construção da realidade. A história da formação é uma longa e necessária “evolução” que se impõe a todos. Para esse estudo, partiremos da era Collor – o primeiro governo eleito pelo voto direto – basicamente um tempo antes, da promulgação da Constituição Federal de 1988, até os dias de hoje com o governo de Lula.

Um estudo científico não pode ignorar como se deram as condições da gênese dos dispositivos institucionais. Se ignorar impede a compreensão de como os grupos sociais – ou mesmo os indivíduos – constroem as categorias, elaboração das classificações, constroem uma visão de sociedade que é progressivamente imposta – como ponto de referência para todos.

Os professores estão submetidos à autoridade e organização burocrática (pública ou privada), pois “O Estado personifica o patrão, para o qual os professores vendem sua força de trabalho que, por força do próprio conteúdo da função, é altamente escolarizada.” (SOUZA, 1996: 20).

“Assim, é consensual entre todos os autores, apesar de defenderem diferentes teses, que a relação política com o Estado, o papel das profissões no processo político, a sua dinâmica e estrutura política, a análise das suas redes de influência e acção colectiva são centrais para a compreensão das profissões nas sociedades contemporâneas.” (RODRIGUES, *ibid.*: 123)

O papel desempenhado pelo Estado está marcado no estudo das profissões. A autora ainda chama a atenção para o fato de que

---

<sup>19</sup> O Estado regulamenta a profissão através de resoluções, decretos, leis que tratam: dos tempos e dos espaços escolares, da jornada dos professores, da carreira, dos vencimentos, grades curriculares, currículo, sistemas de avaliação, atribuições de aula

“(…) quando as profissões [nos EUA] passam a ser abordadas tendo em vista o contexto social, nomeadamente com Johnson (1972) e Larson (1977), a conexão Estado-profissões começa a ser equacionada e analisada. (...) Neste novo quadro paradigmático existe um crescente reconhecimento do papel activo que o Estado pode jogar na determinação do conteúdo e da forma das práticas profissionais, seja como empregador, seja mesmo na formação dos novos membros das profissões.” (RODRIGUES, *ibid.*: 123)

É possível apreender, então, que quando o Estado assume um papel mais ativo, é ele quem determina a política de formação para as profissões. No caso brasileiro, como veremos adiante, o Estado, através do MEC sempre esteve à frente das políticas de formação de professores, determinando seus contornos e a sua abrangência no sentido de qualificar a competência para o exercício da profissão, porém de que forma? Lembrando sempre do objetivo aqui posto.

## **2. ESTADO E GLOBALIZAÇÃO**

Nas pesquisas que tratam do papel do Estado, GRAMSCI é referência com seus estudos que concebem o Estado como constituído, inclusive, pelos aparelhos privados de hegemonia – sociedade civil e pelo próprio Estado, em sentido estrito – sociedade política. (GRAMSCI, 1991)

No sentido estrito, então, o da sociedade política, o Estado seria considerado “como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo.” (HÖFLING, 2001: 31)

A relação que se estabelece reforça a concepção weberiana em relação à dominação legítima, ao conceito de Estado Moderno – onde as regras já estão determinadas.

Voltando-nos, ainda para o caso da profissionalização do professor, RODRIGUES (*ibid.*) na discussão da relação do Estado e das profissões afirma

“a primeira grande dificuldade [...] relaciona-se com a própria definição do Estado que, nas várias abordagens, ora é apresentado como imbuído de uma homogeneidade e omnicompetência, ora cumprindo contraditórias funções de legitimação e acumulação de capital, não sendo nunca resolvida a questão de quem constitui o Estado e quais são as suas fronteiras.” (p.125)

Contudo, convivemos com transformações no modo de organizar e conceber tanto socialmente como politicamente falando a sociedade contemporânea e, por conseguinte o papel do Estado, para dar conta de atender a uma lógica que é chamada da competência, conforme estudado no capítulo anterior.

“Agora o planeta Terra pode ser concebido como plenamente esférico, ou plenamente plano, da na mesma. Os meios de comunicação, informação, locomoção ou intercâmbio reduzem as distâncias, obliteram as barreiras, esqualizam os pontos dos territórios, harmonizam os momentos da velocidade, modificam os tempos da duração, dissolvem os espaços e tempos conhecidos e codificados, inaugurando outros, desconhecidos e inesperados. Assim se tem a impressão de que se dissolvem fronteiras, montanhas, desertos, mares, oceanos, línguas, religiões, culturas, civilizações. Cria-se a ilusão de que o mundo se tornou finalmente esféricos, ou plano. Dissolvem-se as realidades, diversidades e desigualdades no mundo dos simulacros e virtualidades, a despeito de que se reafirmam e desenvolvem as realidades, diversidades e desigualdades.” (IANI, *op.cit.*: 211)

Para que a globalização tome forma, incorpore as pessoas àquilo que é colocado como o possível para a vida cotidiana, dos espaços dissolvidos, da dissolução das realidades,

“Destacam-se as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc., cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho.” (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003: 95)

As reformas no aparelho estatal e das relações do capitalismo e o trabalho não só são engendradas por essa lógica globalizante como também o cenário da sociedade se altera no sentido de que

“(…) a sociedade global é o cenário mais amplo do desenvolvimento desigual, combinado e contraditório. A dinâmica do todo não se distribui similarmente pelas partes. As partes, enquanto distintas totalidades também notáveis, consistentes, tanto produzem e reproduzem seus próprios dinamismos como assimilam diferencialmente os dinamismos provenientes da sociedade global, enquanto totalidade mais abrangente.” (IANI, *ibid.*: 254)

A sociedade global, aquela que então se instaura como a que detém a possibilidade de abranger a totalidade das nações, se apresenta como portadora da história universal, incorporando as histórias nacionais, incorporando também as individualidades, suas

histórias em uma única que seja de todos, universalmente reconhecida, no instante em que não se trata mais de cada um dos que vivem sob a mesma região, mas de todos indistintamente, independente de sua história regional, de sua cultura, porque

“Já não é mais apenas a grande potência, a metrópole imperialista, que incute de modo mais ou menos exclusivo seu andamento neste ou naquele segmento, ou em grande parte do mundo. Desde que se forma e desenvolve a sociedade global, com sua economia política, sua dinâmica sócio-cultural, desde esse momento as histórias nacionais tendem a ser, em alguma medida, subsumidas pela história universal.” (IANI, *ibid*: 256)

Buscaremos o estudo pelas concepções apontadas por esses autores nas políticas de formação dos professores propostas pelo MEC.

### **3. JOMTIEN E OS ANOS 90**

Apesar de o período demarcado para esta pesquisa ser 2001 a 2007, os anos de 1990 trouxeram contribuições históricas para o campo educacional que necessitamos recuperar a fim de entendermos a educação nos dias atuais. Como é possível observar a partir dos pressupostos e das políticas implementadas naqueles anos, no sentido da formação de professores aqui estudada

“O Estado moderno não pode ser compreendido somente como aparelho burocrático-coercitivo, mas também como espaço dos ‘organismos’ da sociedade civil, onde se manifestam os cidadãos, seus interesses, suas organizações, sua cultura, seus valores e suas ideologias e suas propostas para a educação e para a formação de professores.” (SILVA, *op.cit.*: 6)

Com o advento da democracia, pós-ditadura militar e com a abertura política e o restabelecimento das eleições diretas para presidente da república, quando eleito o presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), teve início um desmonte do aparelho estatal, tido como o responsável principal pelas desigualdades vigentes no país (SAES, 1994:47), enquanto o representante da classe dominante

“(...) um candidato dentro dos quadros políticos tradicionais [...] O *impeachment* [...] resultou da sua incapacidade política de afirmar um projeto de ajuste da sociedade brasileira à nova (des)ordem mundial sob o signo da mundialização do capital e dos setores internos a ela associados. (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003: 105)

Esses mesmos autores apontam que essa nova “(des)ordem mundial” acontece por conta de “(...) uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis.” (p.97)

Nesse período, segundo os mesmos autores, é possível registrar “(...) a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental.” (p.97)

Como um dos primeiros eventos, lembram os autores citados,

“(...) é a ‘Conferência Mundial sobre Educação para Todos’ realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial.” (p.97-8)[grifos dos autores]

Os resultados desta conferência indicariam as ações futuras para as políticas educacionais, pois “(...) apresentou uma ‘visão para o decênio de 1990’ e tinha como principal eixo a idéia da ‘satisfação das necessidades básicas de aprendizagem’”. (*ibid.*: 98) [grifos dos autores] e o Brasil – como signatário da “Declaração de Jomtien”, “com maior taxa de analfabetismo do mundo” – organiza ações conforme as que serão estudadas, delimitaram-se com a intenção de um impulso às políticas educacionais ao longo da década. (*ibid.*: 98)

#### **4. A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A EDUCAÇÃO**

O Brasil vive neste período um debate em torno da promulgação da nova constituição, através da Assembléia Nacional Constituinte (BENEVIDES, 2003). Esta constituição ampliou uma série de direitos civis, após os anos da ditadura militar,

constituindo-se inclusive em fato importante para a educação, pois na alínea V, do art.206, da seção I, do capítulo III – que trata da educação, da cultura e do desporto – assinala a

“valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União.” (BRASIL, 1988)

Desde a retomada da democracia, aconteceram

“Desde a redemocratização do país, houve mudanças acentuadas na educação brasileira, com destaque para a aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988, que *garantiu uma concepção ampla de educação e sua inscrição como direito social inalienável, bem como a partilha de responsabilidade entre os entes federados e a vinculação constitucional de recursos para a educação*. No âmbito das políticas educacionais, destacaram-se, sobremaneira, as modificações de ordem jurídico-institucional.” (DOURADO: 2007: 921) [grifos meus]

Há pontos a destacar no que toca à educação, como a universalização do acesso à educação básica, inscrevendo-a como direito social – o que representa um movimento em relação à escola pública e/ou a privatização desta escola, promovendo a educação enquanto política social e não assistencial; assim como a divisão de responsabilidades com os entes federados – todavia a descentralização, marca do período neoliberal, exime a federação de atribuições que a ela são afetas; além do que a previsão de recursos relativos à área – uma questão discutida em relação aos percentuais repassados, no tocante ao número de alunos atendidos nos municípios, quando é importante destacar que “as concepções de reforma estavam plantadas desde há muito no Ministério da Educação, através de indicações de agências internacionais e consultores.” (VIEIRA,s.d,s.p)

“Após a aprovação da CF-1988, três alterações nos textos legais são de grande importância para a área educacional: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB – Lei n.9394/96); a aprovação da Emenda Constitucional que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei n.10.172/2001)” . (DOURADO, *ibid.*: 942)

As alterações referidas pelo autor farão com que esses textos legislativos, aprovados após a Constituição, coloquem as possibilidades da educação estar em consonância com a situação político-sócio-histórica do momento em que vieram a público.

## **5. O PERÍODO PREPARATÓRIO PARA A NOVA LDB**

No governo Collor, de acordo com o seu programa de governo,

“(...) o ensino superior brasileiro apresentava algumas distorções significativas: i) formação de profissionais desvinculada da geração de riquezas; ii) insuficiente formação na área de ciências exatas; e iii) gasto excessivo, em detrimento dos demais níveis de ensino. Com vistas a superar os problemas identificados, foram estabelecidas cinco linhas de ação: i) ampliação do acesso; ii) respeito à autonomia universitária; iii) maior estímulo ao desenvolvimento de pesquisas entre universidades e empresas; iv) ampliação dos programas de pós-graduação; e v) capacitação e valorização dos profissionais de educação.” (CORBUCCI, 2004: 679)

É possível perceber que a “capacitação e valorização dos profissionais de educação” ocupavam a quinta posição na hierarquia das possíveis ações para uma ação no ensino superior brasileiro. Contudo, o mesmo autor afirma que o referido Governo “(...) teria descumprido sistematicamente o preceito constitucional que determina à União a aplicação mínima, na área de educação, de 18% da arrecadação líquida de impostos.” (p.680). “Apenas 2,4% do total dos gastos da União foram destinados à Educação.”<sup>20</sup>

Se os gastos não foram considerados de acordo com o que preceituava a lei, houve conseqüências para a formação dos professores.

O SAEB, por exemplo, é uma ação que trata da questão do alunado, em essência, mas tem relação com a formação dos professores pois, a partir dela, os programas e os currículos escolares estão sendo elaborados, e isto interfere na política de formação de professores, como estudaremos a seguir.

## **6. A IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Neste mesmo período e seguindo a “cartilha da qualidade da escola”, “(...) sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP é implantado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB.”<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup>Disponível na World Wide Web: < <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/hebl1.htm#mim>>, acesso em junho de 2008

<sup>21</sup>Disponível na World Wide Web: < <http://www.inep.gov.br>> acesso em junho de 2008

Hoje se sabe da influência que tem os Sistemas de Avaliação da Educação Brasileira (FREITAS, 2002; ARELARO, 2005; ALTMAN, 2002, entre outros) para a prática docente em sala de aula, quando os professores, a partir do resultado da avaliação dos seus alunos são também avaliados. Nesta perspectiva, essa política interfere na formação continuada dos professores, pois se voltam para atender ao desempenho dos alunos nos exames externos à escola.

Em relação ao estudo deste tipo de avaliação, SANTOS, 2001, *apud* SOUZA E OLIVEIRA, 2003, afirma que

“(…) as ações ensejadas o foram, não no sentido da melhoria do curso, mas no sentido de ‘preparar o graduando para o provão’. Mudanças foram realizadas, medidas emergenciais foram tomadas, não para atualizar currículos, programas, bibliografia, inovar nos métodos didáticos, mas apenas para preparar melhor o aluno para o provão. Isso, certamente, não é melhorar a qualidade dos cursos. O fim das ações foi melhorar a nota da instituição no provão, com vistas uma melhor classificação numa lista pública que pode levar à execração.” (p.888)

Esse sentido de “preparação para a prova”, enseja em si um conceito de formação de profissionais voltados a atender os fins específicos da classificação da instituição escolar numa listagem, o que estaria acionando políticas de formação de professores no sentido da competição para o “mercado dos sistemas de avaliação”.

ARELARO (*ibid.*) ao pesquisar o assunto chama a atenção para o fato de que

“Para que a opção de criação de um ‘sistema nacional de avaliação’ fosse bem –sucedida e penetrasse no imaginário e na prática docente, constituindo-se em ‘cultura pedagógica’, o governo federal gerará uma outra ‘necessidade’, ao interpretar que a recomendação prevista na CF/88 (artigo 210), sobre se fixar ‘conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais’, deveria ser traduzida no estabelecimento de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). (...) quando concluídos, verificou-se tratar, na prática, de verdadeiros ‘Guias Curriculares’ – nome que o governo militar, nos anos de 1970, escolheu para denominar os *manuais* [que no presentes, os atuais PCNs são] tão importantes e tão úteis no cotidiano escolar, pois respondem a quase todas as dúvidas dos professores (...). (p.1054-5) [grifos da autora]

É possível perceber, desta forma, que os sistemas de Avaliação da Educação Brasileira têm implicação não somente no que concerne ao desempenho dos alunos, mas também a um conjunto de fatores que interferem na forma como se estrutura a política educacional brasileira.

No Governo de Itamar Franco (1992-1994), prosseguiu o que já vinha há algum tempo, o acirramento na relação entre o Executivo e o Conselho Federal de Educação

(CFE), pois de CFE passou a Conselho Nacional de Educação (CNE) e “(...) entre as mudanças propostas estava a redução de seu poder decisório, de modo que o novo Conselho assumiria funções consultivas e de assessoramento ao MEC.” (CORBUCCI, *op.cit.*:680)

Nesta relação, o Conselho tendo somente funções de assessoramento e um órgão consultivo às ações do MEC, indica como estavam sendo tratadas as orientações que emanavam daquele Conselho, que por várias vezes se opuseram às ações de governos anteriores, quando por exemplo da proposta de privatização do ensino (governo Collor).

Contudo, no Governo de Itamar Franco, já se anteviam ações para o Plano Decenal de Educação para Todos, dentre elas destacamos “a profissionalização e o reconhecimento público do magistério”. (VIEIRA, *op.cit.*:s.p.)

Chamar para o magistério o caráter de profissional e de reconhecimento público poderia indicar ações que trouxessem esse caráter na constituição do professor, não obstante as medidas

“(...) tópicos, aprovando uma emenda constitucional agora, uma lei depois, um decreto aqui, uma nova lei ali, uma portaria ministerial acolá, os movimentos organizados, de caráter reivindicativo ou que têm questionamentos a formular, acabam ficando desarmados diante da dificuldade de acesso a esses mecanismos que as autoridades governamentais ou seus técnicos brandem como demonstração do quanto (!) está sendo feito na área e de como (!) o governo está atento e respondendo ‘na prática’ aos problemas educacionais do país.” (SAVIANI, 1999: Prefácio)

O mesmo autor adverte que o referido plano não saiu do papel. Ainda que integrasse os esforços das três esferas de governo, limitou-se

“(...) a orientar algumas ações na esfera federal. Em verdade, ao que parece, o mencionado plano foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial”. (*ibid.*:80)

Apesar de indicar ações em relação ao magistério, todavia elas por não estarem num único documento, ou expressas através de uma política una, demonstram em que se constituíam as políticas desta época, apesar de indicarem uma qualidade com a educação e, por conseguinte com o magistério: os desenhos de política para a área em estudo atendiam interesses da globalização, no sentido de apresentarem à população ações voltadas à

qualidade da educação, mas em atenção aos interesses dos organismos internacionais, dos setores produtivos da sociedade, sem contudo apresentarem uma política que de fato tratasse da formação continuada dos professores.

As iniciativas em relação à formação dos professores, mais precisamente à formação continuada dos professores nos governos dos Presidentes Sarney, Collor e Itamar, prosseguiram atreladas a uma hierarquia que as colocavam em um nível ainda não possível da sua realização como as que aconteceram nos outros dois governos (FHC e Lula); porque aqueles

“(…) foram governos caracterizados por elevada instabilidade ministerial, isto é, por sucessivas e freqüentes trocas de ministros na área social. A instabilidade ministerial implicou alta rotatividade das burocracias encarregadas da formulação e implementação de políticas. Nessas condições, o governo federal contava com baixa capacidade de iniciativa para adotar reformas, quaisquer que fossem elas.” (ARRETCHE, 2002: 45)

No início dos anos de 1990, o Estado responsável pelas políticas públicas na área social, aí incluída a educação, apresenta-se na manutenção do pacto firmado anteriormente, com os organismos internacionais. Por essa razão, a educação, no sentido mais preciso a formação continuada dos professores segue as propostas orientadas mais pelos entes federados.

“No período de transição correspondente à ‘Nova República’, entre 1985 e 1989, em nome do combate ao autoritarismo se pretendeu introduzir uma ‘racionalidade democrática’ que acabou gerando dispersão e descontrole de recursos e justificando práticas clientelistas. (...) Finalmente, a partir de 1990 a ‘racionalidade financeira’ 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.” (SAVIANI, *ibid.*: 92)

Assume Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) – período de aproximações com as exigências das agências internacionais. As análises críticas do período do governo deste presidente

“(…) convergem no sentido de que se trata de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a idéia do livre mercado e da irreversibilidade de sua leis.” (FRIGOTTO & CIAVATTA, *op.cit.*: 103).

## 7. LDB, PNE , FUNDEF E FUNDEB

É nesta perspectiva que os documentos a seguir são gestados e colocados em vigor. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o Plano Nacional de Educação – PNE, o Plano de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF e posteriormente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, já no governo de Lula, indicam as políticas do MEC no tocante às orientações acerca do sistema de formação de professores no Brasil, como acordado nas orientações dos organismos internacionais, remanescentes de Jomtien, pois o

“Estado Capitalista protege e sanciona instituições e relações sociais que, por sua vez, constituem o requisito institucional para a dominação de classes do capital: existe uma e somente uma estratégia geral de ação do Estado, qual seja a de criar as condições segundo as quais cada cidadão é incluído nas relações de troca“ (OFFE, 1985: 125).

O Estado Capitalista desta forma instaura a dominação de “classes do capital”, através de condições de relações de troca. Desta forma, a década de 1990 para as políticas da área da educação, mais especificamente para a formação de professores, é constituída por documentos que apontam a lógica do atendimento aos interesses da modernização e da globalização, principalmente a partir de dois documentos:

“O ‘Relatório Delors’ produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, entre os anos de 1993 e 1996, “(…) no qual se fez um diagnóstico do ‘contexto planetário de interdependência e globalização’. (...) A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder [aos desafios propostos pela modernização], particularmente a educação média. Sugere ainda a educação continuada e a certificação dos conhecimentos adquiridos.” (FRIGOTTO & CIAVATTA, *ibid.*:99) [grifos dos autores]

É possível perceber que a relação da política educacional se daria no sentido de organizar – em uma concepção orgânica; enquanto um instrumento – não um direito; para o desenvolvimento – em detrimento ao aprendizado; nos indivíduos – desconsiderados os coletivos, a capacidade de responder aos desafios da globalização.

Outro documento, o “pacote do Banco Mundial (BM), de 1995”, mais precisamente “o documento de política educativa produzido pelo Banco Mundial – ‘Priorities and Strategies for Education: A World Bank Sector Review’ [Prioridades e estratégias para a educação: Estudo setorial do Banco Mundial] (1995)...”, ao tratar da qualidade da educação diz que esta,

“(…) na concepção do BM, seria o resultado da presença de determinados ‘insumos’ que intervêm na escolaridade (...): (a) aumentar o *tempo de instrução*, (...); (b) proporcionar *livros didáticos* (...); (c) melhorar o conhecimento dos professores (privilegiando a *capacitação em serviço* sobre a *formação inicial* e estimulando as modalidades à distância).” ( TORRES, 2000: 134-135) [grifos da autora]

Ambos os documentos apontam a questão da formação continuada como um dos mecanismos para a qualidade da educação, como forma de “insumos” que se colocados à disposição dos profissionais da educação tenderiam a uma gestão com maior qualidade.

“São modelos alicerçados na busca de melhoria da qualidade na educação entendida como um objetivo mensurável e quantificável em termos estatísticos.” (OLIVEIRA, *op.cit.*: 130), quando indicam ações para a formação continuada dos professores.

Este é o pano de fundo para a promulgação da LDB de 1996.

### ***A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL***

Um aspecto que é considerado como avanço na Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – a LDB – diz respeito à formação continuada dos profissionais do magistério. Os professores têm nesta lei um aliado no artigo constitucional que preceitua um tempo na jornada e uma remuneração para esse momento de formação, enquanto aqui neste estudo, da escolarização para a profissionalização.

No Título VI – Dos Profissionais da Educação, mais especificamente no art.61, afirma que:

*“A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.”* (BRASIL, 1996: sp.) [grifos nossos]

Este artigo ao tratar da formação de profissionais da educação, diz dos fundamentos da “capacitação em serviço” e do “aproveitamento da formação” , no sentido de garantir momentos para o professor se aperfeiçoar, na continuidade de estudos, pois se dará em serviço, inclusive enquanto momentos de escolarização, para a sua especialização, no tocante à profissionalização.

Analisando o dispositivo legal, SAVIANI (op.cit.) chama a atenção para o fato de que a LDB, enquanto um documento norteador da educação nacional “(...) participa da mesma lógica que vinha presidindo a política educacional que tinha como uma de suas características a diversificação de modelos.” (prefácio, s.p.) Neste sentido, os modelos de formação poderiam ser diversificados no sentido de atender às demandas locais. Isto é um avanço no sentido de a política de formação dar conta das necessidades dos professores no sentido da sua escolarização como um caminho para a profissionalização.

Contudo o autor faz críticas em relação à formação inicial, que seria o quarto momento “decisivo da história da formação docente no Brasil”, em relação à criação dos ISE.

*“Podemos, pois, concluir que as esperanças depositadas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, consubstanciadas na Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no sentido de que ela viesse a enfrentar com êxito o problema da formação de professores, resultaram frustradas. (...) perdeu-se a possibilidade de se registrar um quarto momento decisivo na história da formação docente no Brasil”* (s.p.)

Mesmo assim percebemos que apesar de uma lei que normatizaria toda a educação nacional, frustraram-se as expectativas nela depositadas no sentido “enfrentamento do problema da formação de professores”. Vista assim, a formação é um problema a ser

enfrentado, uma vez que refere-se a fatores intervenientes na atuação, no acesso e nos processos de formativos” (DOURADO, *op.cit.*: 924).

Há autores como FREITAS (2002) que ao fazerem a crítica aos dispositivos da LDB em relação à formação de professores, o fazem a partir da discussão da formação inicial e afirmam que:

“ No âmbito da formação continuada, as políticas atuais têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores. Neste particular, cabe destacar a redução da concepção de formação contínua a programas como os Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores, sob patrocínio do MEC em articulação com municípios e algumas instituições formadoras, e os programas de formação inicial à distância, utilizando-se de mídias interativas e novas tecnologias. Pressionados pelo art. 87, § 4º da LDB nº 9.394/ 96 que estabelece que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, os professores têm sido levados a frequentar cursos de qualidade duvidosa em grande parte pagos por eles.” (p.147)

Nesta perspectiva, a formação prevista pela LDB serviria para o uso imediato, pragmático e referenciar-se-ia somente a conteúdos. São os programas que dariam o tom da formação continuada? Ou uma política que extrapolasse os programas e realmente colocasse as bases para uma formação via escolarização que levasse à profissionalização do professor?

É possível compreender, pelo que se depara da pesquisa de KUENZER, *op.cit.*, que a formação apontada na LDB se relaciona com a política implementada pelo Estado, desde os anos de 1995, no sentido de publicizar de forma gradual, isolada, as políticas que dão forma ao modelo estatal vigente até os dias de hoje.

“Aprovada a proposta do governo em 1996, a LDB, pelo seu caráter geral, possibilitou um conjunto de reformas que foi se processando de forma isolada, mas que correspondia a um bem elaborado plano de governo, que, articulando os projetos para as áreas econômica, administrativa, previdenciária e fiscal, foi dando forma ao novo modelo de Estado. Os professores e suas organizações, divididos de acordo com a especificidade de suas áreas de atuação, vislumbraram o conjunto apenas quando as reformas já estavam ultimadas, embora, agora se sabe, todas as concepções e propostas já estivessem claramente explicitadas no planejamento estratégico do MEC, dado a conhecer em 1995.” (KUENZER, *ibid.*: 176)

A qualidade apontada pelo BM encontra ecos nos documentos brasileiros, assim como os compromissos assumidos na Declaração resultante da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, Jomtiem, 1990, para dar conta da tendência das reformas impostas à

adequação dos países aos ditames da ordem liberalizante das últimas décadas do século XX,

“O Governo Federal formulou e implementou, no período de 1995 a 2002, política de formação continuada, focalizada nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No período compreendido entre os anos de 1995 a 1998, o MEC priorizara esse segmento, mediante a elaboração de diretrizes, parâmetros curriculares e referenciais de formação de professores. No segundo período do governo (1999 a 2002), a política focalizou a formação de professores, procurando influenciar os currículos de formação inicial, bem como a formação continuada.” (AGUIAR, 2004, *apud* Brasília, 2005: 12)

ALTMANN (2002), a partir da leitura de SOUZA & RILLEY (2001), chama a atenção, também, para o fato de que a formação de professores, vista neste sentido como treinamento de professores, estaria ao lado de processos de avaliação e outras linhas de ação fazendo parte de uma parceria com os Estados Unidos, onde das cinco áreas que comporiam esse sistema de cooperação, uma diz respeito a investir em treinamento de professores. (SOUZA & RILLEY, *ibid.*, *apud* ALTMANN, *ibid.*: 84).

Para atingir a qualidade imposta pelo BM, o investimento em treinamento, mais do que na profissionalização do professor seria a consecução dos objetivos da modernidade que “... nos moldes da ocidentalização colocam-se a evolução e o crescimento, o desenvolvimento e o progresso, sempre no âmbito da sociedade de mercado, do capitalismo” (IANI, *op.cit.*).

Neste sentido, ALTMANN (*ibid.*) prossegue, chamando a atenção para o poder que o governo detém ao afirmar a formação enquanto

“treinamento de professores, sem se referir a sua formação inicial, o que demonstra o descaso do atual governo com o ensino superior. Segundo as recomendações do Banco Mundial, a responsabilidade por esse nível de ensino deve ser deixada para a iniciativa privada.” (p. 84-5).

Apesar de não ser objetivo deste estudo, a discussão do tratamento dado à formação inicial de professores, pelas políticas do Estado, indica uma forma, quando se estuda a formação de professores, que não pode ser desconsiderada e, em assim sendo, tem reflexo na formação continuada destes profissionais. Estudaremos uma das políticas que tem sido pesquisada nos últimos tempos – a criação dos Institutos de Ensino Superior – IES.

## ***OS INSTITUTOS DE ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES***

Em atenção à lógica das competências requeridas para a escolarização, a criação dos Institutos de Ensino Superior (IES), através da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) 01/99 e do Curso Normal Superior, foram respostas às necessidades de introduzir “novas concepções quanto à identidade do professor e sua formação, privilegiando como base curricular o modelo de competências profissionais.” (BRASÍLIA, 2005: 12).

“Não se pode ignorar que uma pedagogia fundada nos objetivos e nas competências parece particularmente adaptada às novas exigências sociais de avaliação – entre as quais aquelas da avaliação das aquisições dos alunos, prática invocada por toda parte na década de 80 e que exige a execução de procedimentos de padronização e de técnicas fundadas na medida.” (TANGUY, 1997: 403).

A pedagogia que tem por norte as competências coaduna-se com as exigências mercadológicas, do capital, como estudado no capítulo anterior desta monografia.

Uma crítica feita aos IES,

“por parte de educadores, de instituições de ensino superior e de associações de docentes, embora se reconheça que eles podem ser um avanço nos locais onde inexistem cursos superiores de formação, teme-se um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, e devido aos padrões de qualificação docente inferiores àqueles exigidos nas universidades.” (TANURI, 2000: 85)

Partidária de uma crítica próxima a esta, FREITAS (*op.cit.*) assume que

“Em vários estados tais cursos são, em geral, uma demanda das prefeituras que os terceirizam ou ‘contratam’ as IES – públicas ou privadas –, as quais realizam processo seletivo especial de modo que possam atender a esta demanda específica. Todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. O ‘aligeiramento’ da formação inicial dos professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o art. 62 da LDB. (148) [grifos da autora]

O fato de ser uma ação de formação que pode ser ofertada por variadas instâncias “formadoras” coloca em evidência a qualificação dos professores ali formados, uma vez que “ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado”, deixa de ser uma política de formação de professores com vistas à qualidade da profissão, mas à qualidade apregoada pelo setor produtivo.

Estudando, também, a questão, ARELARO (*op.cit.*) faz um paralelo com as franquias, de hoje, principalmente o sucesso refere-se às “menores adequações possíveis”, afirmando que

“Não é diferente alógica das escolas de formação de professores, em que a maioria delas, no Brasil, hoje, é de natureza privada, de tipo empresarial, não lhes sendo cobrado ‘periodicamente’, por parte de qualquer órgão público fiscalizador, provar – como vem sendo exigido dos professores – competência e condições institucionais e profissionais para oferecerem cursos de formação pedagógica a seus ‘clientes’. Essa extravagante ‘confiança’ do Poder Público na seriedade profissional dessas instituições garante que, impunemente, elas organizem cursos – com dispensa cínica dos professores doutores – considerados desnecessariamente ‘onerosos’ às empresas, que possibilitam (é a única certeza dada) a aquisição de ‘diplomas de licenciaturas’ em um curto prazo, viabilizando, com esse processo – inteligentemente -, a vinculação *permanente* dos professores formados às suas (sempre) novas propostas de cursos, livros, materiais e apostilas, sob o codinome moderno de ‘atualização em serviço!’” (p.1057) [grifos da autora]

Essa crítica traz ingredientes que vinculam a educação às franquias das lojas e outros comércios, pois o aluno é “cliente”, onde “adquirirá” o seu diploma, num processo moderno, atrativo.

Há autores (FREITAS, FRIGOTTO & CIAVATTA, SAVIANI, já referendados neste texto) que também questionam a atuação dos IES enquanto instituição formadora em relação às qualificações dos professores. A questão da educação tratada como mercadoria que foi discutida anteriormente e que é estudada por GENTILI (1997).

Uma forma de instituir uma proposta de formação de professores com vistas à escolarização para a profissionalização do professor, para fazer frente à ofensiva da concepção neoliberal, em oposição aos IES, em muitos casos como formação continuada, foi a criação de cursos de formação de professores em exercício, por exemplo pelas universidades públicas paulistas e de outros estados como Minas Gerais, Amazonas,

denominados enquanto “Programas Especiais de Formação de Professores em Exercício”, nos anos de 2001 e 2002.<sup>22</sup>

Na Universidade Estadual de Campinas, através da Faculdade de Educação, onde se insere esta pesquisa, o curso denomina-se “Programa especial para formação de professores em exercício na rede de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental da rede municipal dos municípios da região metropolitana de campinas” – PROESF, em cuja apresentação é possível constatar a referência à formação dos professores enquanto melhoria da qualidade da educação pública,

“Este curso é o resultado das preocupações político-sócio-educacionais da Faculdade de Educação e da Universidade Estadual de Campinas como um todo. Ele representa a concretização de uma das lutas que a Faculdade empreende em prol da melhoria da qualidade da educação pública e da formação dos professores. Por outro lado, o curso resulta também da sensibilidade dos municípios que integram a região metropolitana de Campinas, em favorecer que seus professores possam adquirir uma melhor formação docente”.<sup>23</sup>,

Outra iniciativa da mesma instituição foi a criação do PEFOPLEX, que atendeu aos dispositivos da LDB, uma vez que

“Em face de mudanças instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), que determina a formação superior para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, a Faculdade de Educação foi motivada a propor a criação de um Programa Especial de Formação de Professores em Exercício - Pedagogia. O curso (PEFOPEX) atendeu a professores em efetivo exercício das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e da Educação Infantil e teve duração de oito semestres cada turma. O curso foi de licenciatura plena, desenvolvido no período noturno, com aulas presenciais diárias, seguindo o calendário normal dos cursos de graduação da Unicamp. Teve quatro entradas (vestibulares), de 45 alunos cada, entre os anos de 2001 a 2004.”<sup>24</sup>

Ambos os cursos tinham por objetivo a formação de profissionais que já atuavam no magistério, como é possível apreender das passagens acima, como uma forma de romper

---

<sup>22</sup> conforme dados do “I Seminário Nacional de Programas Especiais de Formação de Professores em Exercício”. 2005. disponível na World Wide Web: <<http://www.fae.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-eventos.html>>, acesso em maio de 2008.

<sup>23</sup> Disponível na World Wide Web: <<http://www.fae.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf.html>>, acesso em maio de 2008.

<sup>24</sup> Currículo PEFOPLEX (curso 59) disponível na World Wide Web: <[http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/pedagogia-curri\\_pefopex.html](http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/pedagogia-curri_pefopex.html)>, acesso em junho de 2008.

com as características da escolarização aligeirada<sup>25</sup>, na contramão da profissionalização, da qualificação dos professores enquanto profissionais.

Outra característica dessa semi-profissionalização, juntamente com a questão da qualidade da escola, do treinamento do professor, é o aligeiramento dessa formação. Essa característica das formações colocadas para atender às exigências da formação de professores, tanto a inicial como a continuada, é apontada por entidades que pesquisam os processos de formação de professores, como é o caso da ANFOPE.

Ainda no tocante ao aligeiramento dos cursos, das ações de formação continuada, a LDB dá possibilidade para que isto aconteça, pois

“poderíamos dizer, sem exagero, que a nova LDB é uma espécie de *ex-post* cujo formato, método de construção e conteúdo se constituem em facilitador para medidas previamente decididas e que seriam, de qualquer forma, impostas.” (FRIGOTTO & CIAVATTA, *op.cit.*:110)

A formação continuada dos professores colocada em uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional onde as medidas prévias têm facilidade de serem colocadas em prática pela imposição, está nas mãos de um Estado que tem a regulamentação da qualificação dos professores, e por conseguinte o poder na formalização desta profissão.

## ***O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES***

O Plano Nacional de Educação, documento elaborado pela união – conforme o que prevê o “disposto no inciso I do artigo 9º, da LDB” (SAVIANI, *op.cit.*: 74) – tem o caráter de regulamentar a lei nacional de educação, possibilitando a organização da política educacional e o que se faz necessário para que a lei seja cumprida, no sentido da garantia de que os certames, as proposições, os objetivos, as ações governamentais ali estejam elencadas para que a educação se torne possível.

---

<sup>25</sup> O aligeiramento da educação, numa perspectiva das políticas públicas educacionais modernizantes, globalizantes tem sido estudado por autores como KUENZE, FREITAS, FRIGOTTO & CIAVATTA, já referenciados nesta pesquisa.

“Mas a principal medida de política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida alguma, o Plano Nacional de Educação. Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que apropria LDB definiu para um período de dez anos.” (p. 3)

Por esta passagem é possível perceber a importância da existência do Plano Nacional de Educação e inclusive sua vinculação a LDB, indicando assim que para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tome forma, aconteça de fato, é necessária a aprovação do referido Plano.

Prossegue o autor:

“Nessas circunstâncias o Plano Nacional de Educação se torna, efetivamente, uma referência privilegiada para se avaliar a política educacional aferindo o que o governo está considerando como, de fato, prioritário, para além dos discursos enaltecidos da educação, reconhecidamente um lugar-comum nas plataformas e programas políticos dos partidos, grupos ou personalidades que exercem ou aspiram a exercer o poder político.” (*ibid.*: 3)

Nesta perspectiva o Plano se apresenta como um documento que apresenta o governo como cioso da implantação da nova LDB.

Não obstante, o autor continua:

“(…) os resultados do exame da proposta de Plano Nacional de Educação formulada pelo Ministério da Educação deixam claros os efeitos da determinação estrutural própria da forma social capitalista sobre a política educacional enquanto modalidade da política social que é tratada separadamente da política econômica e a esta subordinada. Com isso a política social acaba sendo considerada invariável e reiteradamente como um paliativo aos efeitos anti-sociais da economia padecendo das mesmas limitações e carências que aqueles efeitos provocam na sociedade como um todo.” (*ibid.*: 3-4)

É possível perceber o alinhamento aos ditames do mercado, do setor produtivo sobre as questões sociais, orientando as ações governamentais no sentido de criar mecanismos próprios para um modelo único de possibilidade de ação social, mais especificamente à área educacional.

Contudo, já na sua implementação é possível observar a atuação do Estado, deixando o referido Plano em posição de menos destaque., pois

“O atual Plano Nacional de Educação (PNE), na forma da Lei nº10.172 de 9/1/2001, é uma resposta autocrática do Governo Cardoso (1994-2002) ao Plano Nacional da Educação da Sociedade Brasileira, elaborado sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que também conduziu a elaboração do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, a partir de 1986, juntamente com a Constituinte de 1998. (...) O projeto governamental foi orientado pelo centralismo de decisões, da formulação da gestão da política educacional, principalmente na esfera federal. Pauta-se pelo progressivo abandono, por parte do Estado, das tarefas de manutenção e desenvolvimento do ensino, por meio de mecanismos de envolvimento de pais, organizações não-governamentais, empresas e de apelos à ‘solidariedade’ das comunidades onde se situam as escolas e os problemas. O que resultou em parâmetros privatistas para o funcionamento dos sistemas de ensino.” (FRIGOTTO & CIAVATTA, *op.cit.*: 112-3)

Mais uma vez aparece o papel do Estado que após a elaboração da legislação, fomentando uma gestão da política educacional descentralizada, deixa a implantação da política que seria de sua primazia para outros órgãos e setores.

### ***O FUNDEF E O FUNDEB E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES***

Com a política de descentralização, iniciada nos Governos anteriores ao de FHC e por ele disseminada, havia a necessidade também de repassar aos entes federados e municípios, por conseguinte, verbas suficientes para pagamento de professores, alimentação de alunos e formação dos professores.

Em 24 de dezembro de 1996, mesmo mês e ano da promulgação da LDB, o governo publica a Lei nº9424, que “dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério”.

No art.13, em relação ao tema estudado nesta pesquisa, é previsto nas alíneas “II - capacitação permanente dos profissionais da educação; III – jornada de trabalho que incorpore os momentos diferenciados das atividades docentes; e VI – busca do aumento do padrão de qualidade do ensino.” (SAVIANI, *op.cit.*: 53)

Isto indica que a formação continuada deveria atrelar-se à jornada do professor, com tempo definido para tal, assim como que esta ação, contribuiria para uma qualidade do ensino que se pretendia. Neste sentido, o Estado coloca condições para que a formação continuada aconteça.

Todavia,

“A política de ensino fundamental, no seu âmbito organizativo e pedagógico, foi eleita como prioridade central dos oito anos do Governo Cardoso. Como assinalamos acima, não houve uma efetiva melhoria em seus indicadores básicos. Em estudo recente, Davies (2003) aponta discrepâncias nas análises estatísticas do Ministério da Educação e questiona a campanha de 1997/1998, ‘Toda criança na escola’, que teria sido viabilizada pelo FUNDEF.” (FRIGOTTO & CIAVATTA, *ibid.*: 113-4)

Há que se considerar o fato de sem um repasse de verba para as ações educacionais, os municípios se sentiram impossibilitados de atender às demandas da campanha indicada pelos autores. Por outro lado, eles fazem uma denúncia, a partir de DAVIES (2003), em relação à utilização dos números para atendimento à legislação.

O autor chama a atenção para

“A fragilidade do Fundef para a valorização dos docentes ou do magistério está no fato de que ele está previsto para durar até 2006 (mais 7 anos). Ora, uma valorização séria precisa ser permanente, não podendo durar tão pouco tempo. Diante dessa breve duração do Fundef, podemos supor que tem finalidade mais de propaganda do que de realização de um trabalho sério em educação, que requer um planejamento e ação de longo prazo, e não apenas para um ou dois mandatos presidenciais.” (DAVIES, 1999: 25-6)

Assim, a questão da formação dos professores, também se fragiliza nessa ótica.

Como o FUNDEF só atendia ao Ensino Fundamental, o governo publica, em 20 de junho de 2007, a lei nº 11494, que regulamenta o Regulamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Com isto, outros segmentos da Educação Básica são aí contemplados, como a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

No art.40, das Disposições Finais, o referido FUNDEB faz alusão à formação continuada dos professores, mais especificamente ao Parágrafo Único que diz dos Planos de Carreira, indicando que:

“Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar: I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública; II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola; III - a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino.”

Com esta especificação, é possível que a formação continuada de professores tenha uma ação em que o Estado reconheça a necessidade da aplicação de recursos para este fim.

Para DOURADO,

“O FUNDEB coloca-se, desse modo, como importante espaço para a rediscussão da relação entre os entes federados. Sua regulamentação pode contribuir para o cumprimento de dispositivo constitucional, na medida em que incrementa a dinâmica da subvinculação de recursos à educação, entre outros, por: sua abrangência, ao financiar toda a educação básica; (...) Merecem ser ressaltados, contudo, os limites do FUNDEB, no que concerne, entre outros: à lógica desigual e diversificada do sistema educacional brasileiro, à enorme tarefa reservada aos municípios, sobretudo quanto à educação infantil, à definição precária do valor-referência para o custo aluno/qualidade, para as diversas etapas e modalidades da educação básica, à participação efetiva da União no repasse de recursos.” (*op.cit.*: 942)

Há sempre que se ter cautela na comemoração de mais recursos para a educação, principalmente quando estes se referem ao tema deste estudo, contudo é um fato importante que uma lei que prevê repasse de recursos (necessários) aos municípios, contemple a formação continuada dos professores.

Uma outra ação que tem sido empreendida no sentido da formação dos professores, enquanto uma política governamental, fomentada pelo Documento do BM de 1995, conforme já referenciado, diz respeito à educação à distância, uma possibilidade de atingir um contingente de professores e leigos na sua formação.

## ***ENSINO À DISTÂNCIA***

Na LDB de 1996, o art.80, do Título das Disposições Gerais indica as formas de organização do Ensino a Distância, no sentido de regulamentar as normas para a implementação, a concessão de canais e a avaliação. Em relação à educação continuada diz:

“O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL, *op.cit.*: 20)

A partir do Decreto 5.622/05, o MEC regulamenta o art.80 da LDB, em cujo Art.1º consta:

“Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação à distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.” (BRASIL, 2005: 1)

Enquanto uma possibilidade de atender às necessidades de formação dos professores, com

“(…) investimento arrojado em programas de capacitação à distância, não apenas ampliando o Programa Federal TV Escola, mas criando também o PROCAP (Programa de Capacitação de Professores), vinculado ao Programa Pró-Qualidade, financiado pelo Banco Mundial. Este programa, ampliado hoje para professores do ensino médio, já implementa as metas para ensino à distância previstas no Plano Nacional de Educação proposto pelo MEC.” (MARTINS, 1998, *apud* OLIVEIRA, s.d: s.p.)

Pelas considerações da autora, verificamos a extensão desta modalidade de formação, abrangendo não só o ensino fundamental, mas também chegando ao nível universitário.

FREITAS, *op.cit.*, ao se referir aos anos de 1990, destaca o contexto das reformas educativas, incluindo no governo de FHC a “(…) criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, com a instalação de aparelhos de TV em cada escola, com o objetivo de ‘preparar os professores para que eles possam ensinar melhor’”. (p.143) [grifos da autora]

Esse investimento pode ser traduzido, numa leitura preliminar, em preparo necessário dos professores a fim de atingir os objetivos propostos, como visto anteriormente, no que se destina às políticas educacionais. Neste sentido, a formação é vista como preparação dos professores. Uma conotação que tem o viés da competência técnica, do preparo para exercer uma determinada atividade, tarefa, função, distante da discussão pela profissionalização dos professores realizada anteriormente, que é a da formação humana, na valorização dos coletivos solidários.

“Uma das estratégias utilizadas por alguns estados para diminuir os custos na educação básica tem sido a utilização do teleensino, mediante compra de pacotes do *Telecurso 2000* da Rede Globo de Televisão.” (FRIGOTTO & CIAVATTA, *op.cit.*: 108) [grifo dos autores]

Em nota, à p.123, da referida obra, os autores ressaltam,

“(…) como indica o Boletim Informação em Rede, da Ação Educativa, que ‘os serviços e produtos da Fundação Roberto marinho e da Editora Globo são adquiridos em grandes quantidades, envolvendo valores elevados, sem concorrência ou licitação pública’. Para se ter uma idéia da magnitude dos valores envolvidos, esse mesmo Boletim revela que o governo estadual do Maranhão assinou um convênio de R\$102 milhões com a Fundação Roberto Marinho para a instalação de 3.750 telessalas – Boletim Informação em Rede, Ação Educativa, São Paulo, ago.2001, 5, (38), p.2.” [grifos dos autores]

Se este é o valor indicado para a formação dos alunos, pois esses programas referem-se a essa população, o quanto não será o valor para “preparar” os professores para atenderem nas tele-salas? Neste sentido, o curso de formação de professores coaduna-se com o custo de quanto vale participar do processo produtivo, no mundo da globalização, da modernização?

O uso de “tecnologias” na educação compreende o universo do segmento da educação à distância. Contudo, “(…) não podem ser vistas, entretanto, como um valor em si mesmas, mas como o sentido de totalidade do homem e de uma educação sustentada na realidade.” (ANFOPE, 1998, apud FREITAS, *op.cit.*: 1214)

Encontramos, ainda em FREITAS (*ibid.*), uma crítica a essa modalidade de formação,

“(…) pois contraria todos esses requisitos e se apresenta como uma forma de aligeirar e baratear a formação. Por isso mesmo, tende a ser pensada mais como uma política compensatória, que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior. O abandono elevado que se observa nesses cursos e mesmo os resultados dos processos avaliativos passam a ser encarados como uma responsabilidade individual dos estudantes, ocultando a exclusão provocada pela desigualdade educacional.” (p.1214)

A modalidade educação à distância, pela pesquisa destes autores, estaria a serviço de uma política de Estado voltada para compensar um direito do cidadão e dos professores – que é o da escolarização para os primeiros e o da escolarização para a profissionalização para os outros, através da oferta de uma educação que tem no seu tempo e no seu valor a desvalorização e o sucateamento da sua oferta.

Colocados nesses termos, a educação à distância, avaliada da forma como a autora acima citada o faz, acentua a desigualdade social, incorporando o “fracasso” à individualização, à incompetência, colocando para os que dessas modalidades de educação se vêm obrigados a frequentar uma perspectiva da não inserção, ou da inserção no mercado

produtivo através de uma semiformação, aquela que é ofertada, porém com uma qualidade para aumentar as estatísticas reclamadas pelos organismos internacionais.

### ***A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ATUALIDADE***

Lula assume o governo com a herança deixada por FHC e se vê às voltas com a dívida no setor social mostrada nos indicadores sociais. As expectativas colocadas no início para esta gestão foram de diferentes ordens, porque no que se refere à escola pública, que é no final de tudo, a causa desta pesquisa, ela é “(...) universal, laica, gratuita, democrática e, portanto, unitária (síntese do diverso) é um direito e uma mediação imprescindível nas suas lutas e na produção de sua humanização e emancipação.” (FRIGOTTO & CIAVATTA, *op.cit.*: 123)

Uma política voltada para a formação continuada dos professores foi a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica estudada nesta pesquisa como uma das políticas do governo Lula, por ter relação direta com o tema aqui tratado.

#### **A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**

Com a finalidade de ordenar – no sentido de desenhar políticas para a área da formação continuada dos professores, em 2005 o governo lança, as “Orientações Gerais” da Rede nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, que tem a

“finalidade precípua de contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias” (Brasília, 2005: 6).

É possível perceber a preocupação com a qualidade do ensino, do aprendizado dos estudantes, porém não há indicação do professor enquanto portador de uma profissão que o represente como um dos agentes possíveis para a consecução da “educação escolar – conteúdo do trabalho docente – tem por finalidade construir a possibilidade de cidadania.” (SOUZA, 1996: 94)

Na contramão desta visão pragmática, da formação continuada enquanto solução para a escolarização, digamos, não recebida pelo professor na sua formação inicial, existe a possibilidade da formação ser vista como direito. Um direito do professor, na sua constituição enquanto profissional, não obstante

“deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores.” (BRASIL, 2005: 5)

Quando o MEC indica esses princípios – assinala com qual concepção, e a partir de quais pressupostos esta formação será concebida e implementada: processo permanente de reflexão; articulação da prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica; realizada, também no cotidiano escolar – o que corrobora com a afirmação anterior feita por FREITAS (2003). Todavia, aqui não se encontram as referências de ADORNO (1996), em relação àquilo que é primeiro, primordial no ser humano: a sua constituição enquanto tal, respeitando a “implantação das coisas humanas”, para fazer frente, inclusive à ligeireza e ao individualismo das coisas da globalização. Contudo, mais adiante, quando o citado documento do MEC apresenta os objetivos da Rede Nacional de Formação Continuada, há uma preocupação “... com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento...” (p.23), o que pode ser lido como uma aproximação das questões que constituem o homem, a partir da sua cultura, do conhecimento acumulado historicamente, não somente de uma formação pela informação. Isto teria relação com o pensamento de ADORNO (*ibid.*)

A constituição deste profissional – o professor da escola pública – numa perspectiva assumida pelo MEC (*op.cit.*) e outros pesquisadores: KUENZER, 1999, FREITAS *et. alli*, 2004; e FERREIRA, 2006 – aponta na perspectiva da profissionalização, através da escolarização, mas que passa, também, de acordo com o referido documento, pelo Estatuto constituído em um plano de formação do magistério. Isto orienta para a necessidade de olhar os processos de formação continuada como continuidade de ações de estudo, no sentido da especialização, da qualificação, das habilidades requeridas pelo professor

contemporâneo, face às competências que individualizam as ações em detrimento dos coletivos.

No documento do MEC, ao finalizar a apresentação, apresenta-se uma

“ampla articulação entre os agentes envolvidos (Ministério da Educação, Conselhos de Educação, Universidades, Secretarias de Educação, Escolas) no sentido de efetivar um sistema nacional de formação que possa colaborar efetivamente na melhoria da aprendizagem, de modo a redimensionar os indicadores atuais de desempenho.” (BRASÍLIA, 2005: 14)

Tratar a formação continuada para alterar os indicadores de desempenho, enquanto índices de melhoria da aprendizagem, significa a possibilidade de prosseguir na cartilha da globalização, das posições liberalizantes. Contudo, ao estudar detalhadamente o documento, é possível perceber uma preocupação com as instituições que constituirão a referida Rede, cujos nomes vão desde as Universidades, com reconhecida trajetória na formação continuada de professores, até os Centros de pesquisa e Desenvolvimento da Educação. No momento em que o MEC organiza um coletivo de associações, universidades que estudam e discutem formação continuada de professores, mostra que não estará sozinho nesta empreitada, ou que as formulações de políticas para essa área orientar-se-ão a partir das indicações dessa rede.

É possível perceber, então, o desenvolvimento das concepções de formação continuada expressas desde o início da década de 1990 até os dias atuais, a partir dos documentos do MEC, no sentido de que ainda sob a égide do neoliberalismo – todavia as propostas mais recentes pretendem ampliar as proposituras de políticas para esta área ao incorporar profissionais que pesquisam e trabalham com o tema da formação continuada das diversas instituições do país – isto demonstra uma atitude em direção ao trabalho a partir de muitos olhares para a mesma causa, em detrimento àquela que busca atender as imposições do BM, porém com um caráter “continuado e compensatório”, conforme aponta FREITAS (*op.cit.*, 1209-10)

Há um estudo realizado por CUNHA (1998), *apud* OLIVEIRA, 2007, no sentido de que não estaríamos vivendo sob as orientações de uma dada “cartilha”, mas seríamos resultados da burocracia e das disputas entre os burocratas.

“Destá forma, pela natureza e expressão da economia brasileira, ainda que as agências internacionais sejam um agente importante, longe estão de serem os determinantes dos resultados das políticas efetivamente implementadas. Luiz Antônio Cunha, em instigante ensaio (2002), chama a atenção para o fato de que muitas vezes as reformas empreendidas no Brasil são resultado de árduo conflito, público ou mesmo intramuros à burocracia educacional, mas não seguem uma dada ‘cartilha’. Os organismos internacionais estão muito longe de ditar ‘as regras do jogo’. Eles reforçam posições, agentes e políticas já presentes no terreno nacional (CUNHA, 1998)”. (p. 664) [grifos do autor]

No sentido das reformas por nós vividas, prossegue o autor, não estaríamos, também, sob a égide dos manuais de organizações internacionais ou das concepções puras neoliberais, porque

“Se tomarmos o sentido geral das reformas implantadas no Brasil nos últimos anos, elas não são nem a ‘receita das organizações internacionais’ e nem a expressão pura das concepções neoliberais. A menos que interpretemos de uma forma tão ampla o neoliberalismo e a natureza das políticas aqui implementadas que, no limite, qualquer concepção seria neoliberal. Da priorização ao ensino fundamental à defesa de maior racionalização na gestão dos sistemas públicos de ensino, tudo seria expressão da vontade desse *Deus ex machina*. Ainda que, não custa repetir, as instituições multilaterais e a concepção neoliberal de gestão do Estado sejam elementos importantes do debate, nem por isso o que temos é mera decorrência de implementação dessas concepções. (...) Entretanto, as peculiaridades de cada formação social e as condições em que se efetiva a luta de classes e as expressões de seus conflitos na esfera educacional são elementos determinantes para se compreender que aspectos dessa agenda se viabilizam e que elementos permanecem como ‘programa’ – no sentido de ‘dever ser’. Muitas vezes, esse programa sequer é inteiramente absorvido pelos setores dominantes locais.” (*ibid.*: 664-5) [grifos do autor]

Neste sentido, há questões que, apesar da importância das agendas e das instituições multilaterais, as sociedades e a forma como se organizam indicam a implantação de determinadas políticas.

Isto demonstra, ainda, a possibilidade de

“... uma dimensão menos *material*, aquela na qual [o Estado] se mostra como ambiente ético e sócio-cultural demarcado por regras, tradições, valores e modos de sentir, no qual se estabelecem as bases da reciprocidade entre os cidadãos (um marco normativo, uma moldura cultural, um *pacto fundacional*).” (NOGUEIRA, 2005: 181) [grifos do autor]

Há possibilidades de que o Estado possa a partir da ética e de uma perspectiva sócio-cultural estabelecer políticas que favoreçam a formação continuada dos professores no sentido das garantias constitucionais.

Neste sentido, a gestão da formação em destaque passa a ter uma concepção mais abrangente, como que se livrando das amarras totalizantes das indicações mercadológicas das concepções liberalizantes, que apesar de indicarem a escola enquanto local para o desenvolvimento da cidadania, conforme apontou SOUZA, 1996, dela se afastam.

Esta cidadania deve ser interpretada enquanto mecanismos de ruptura, ou de construção da ação efetiva na busca por espaços de organização dos professores enquanto profissionais da educação na consecução da formação continuada para a qualificação desta profissionalização, mais do que na manutenção da precarização do estatuto de uma profissão marcada pela escolarização imposta através das relações com as ideologias homogeneizantes, as quais se vinculam à globalização, à individualização, ao setor produtivo.

As ações do Estado se impõem nesta segunda metade da década do novo milênio enquanto arcabouço para a construção desta profissão, no sentido em que a Rede de Formação Continuada aqui estudada apresenta-se como uma política fundada na consecução do coletivo de associações e universidades, que têm um conhecimento acumulado pela história de pesquisa e trabalho na área, para o coletivo de professores – profissionais da educação, com a finalidade de (re)construir a qualificação desta profissão.

Contudo, na perspectiva de incluir na pesquisa os dados mais recentes, sobre o papel do Estado, das políticas de formação continuada,

“A institucionalização da formação superior em programas de educação à distância, na concepção de formação continuada, aliada à utilização de novas tecnologias, é hoje o centro da política de formação em serviço. A criação do Programa Pró-licenciatura, em 2005, em a Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto n.5.800/06, em 2006, institucionaliza os programas de formação de professores a distância como política pública de formação.” (FREITAS, *op.cit.*: 1210) [grifos da autora]

Neste aspecto, convive-se com o olhar das ações governamentais – as políticas desenhadas para a área – voltado para os organismos internacionais, atendendo

“A redução do espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos, e a prevalência de uma concepção conteudista e pragmática de formação de professores, ancoradas na epistemologia da prática e na lógica das *competências*, vem produzindo novas proposições para as licenciaturas que se desenvolvem no interior dos programas de educação à distância.” (*ibid.*: 1211) [grifo da autora]

Desta forma, o caráter pragmático, utilitário que tem sua base na lógica que preside a relação com a competência e a individualização, se instala mesmo em um governo que por outro lado desenha uma política como a da Rede Nacional de Formação Continuada, que se analisada pelo viés dos seus componentes, dão o caráter respeitável pelas credenciais de pesquisa e estudos na área, contudo conforme afirmado anteriormente se apresenta em uma rede de continuidade e compensatória.

Como uma ação sucessória da constituição da história das políticas educacionais e seguindo os passos de seus antecessores, Lula lança o Plano de Desenvolvimento da Educação, no sentido de apresentar à população uma ação para focar a educação como objeto de legislação específica com o objetivo de atender os fins específicos expostos na LDB.

### **O Plano de Desenvolvimento da Educação e O Compromisso Todos Pela Educação**

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com uma abrangência diferente dos demais, pois abarca 30 ações sobre temas diversificados, lançado em 24 de abril de 2007, que tem duas ações específicas voltadas ao magistério: o piso do magistério e formação, teve repercussão favorável junto à opinião pública, pois seria um plano que “finalmente” trataria da qualidade do ensino. Todavia “os mecanismos de controle, permanecendo a possibilidade de que as administrações municipais manipulem os dados de modo a garantir o recebimento dos recursos, apresentando estatísticas que mascarem o desempenho efetivo, em detrimento, portanto, da melhoria da qualidade” (SAVIANI, 2007: 1232), é um dos tipos de manifestações que se apresentaram em contrário.

Outra iniciativa do governo foi a promulgação, simultaneamente ao PDE, do Decreto n.6094/07 que instituía o “Plano de Metas Compromisso todos pela Educação”.

Ainda de acordo com SAVIANI,

“Pelo programa ‘Piso do Magistério’ propõe-se elevar gradativamente o salário dos professores da educação básica até atingir, em 2010, o piso de R\$850,00, para uma jornada de 40 horas semanais. No que se refere à formação docente, o PDE pretende oferecer, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), cursos de formação inicial e continuada de docentes da educação básica, esperando atingir aproximadamente dois milhões de professores.” (*ibid.*: 1234) [grifo do autor]

Seguindo as constatações de FREITAS, *op.cit.*, o oferecimento de cursos pela UAB, no nível à distância é a marca do continuísmo e do caráter compensatório, no sentido de que essa modalidade de ensino traz consigo as características da globalização: esforço individual e o caráter das competências para a utilização pragmática.

SAVIANI (2007), ainda, afirma que tomar o ensino à distância

“como a base dos cursos de formação docente não deixa de ser problemático, pois arrisca converter-se num mecanismo de certificação antes que de qualificação efetiva. Esta exige cursos regulares, de longa duração, ministrados em instituições sólidas e organizadas preferencialmente na forma de universidades.” (*op.cit.*: 1250)

O valor do piso, para alguns estados representa um ganho substancial, especialmente os estados que não fazem parte do Sul e Sudeste. Todavia esse escalonamento, até o ano 2010, traz consigo um fator que poderá desacreditar o programa pois esses dois anos são anos em que há eleições e as possibilidades desse programa se tornar um fator eleitoreiro, é possível de acontecer. Sem contar com o fato de que ao se tratar de salário de professores, proposto em nível nacional, há possibilidade de utilização outra, haja vista o que DOURADO (*op.cit.*) estudou em relação ao salário educação, proposto pelo FUNDEB, a partir da lógica desigual e diversificada que permeia todo o sistema educacional brasileiro.

Não obstante, SAVIANI, *ibid.*, indica que distinção desse “Plano” dos outros se dá em dois aspectos:

“(…) um negativo e outro positivo. Em sentido negativo, constata-se que, na verdade, o PDE não se configura como um Plano de Educação propriamente dito. É, antes, um programa de ação. (...) do que a idéia dos planos educacionais como instrumentos de introdução da racionalidade na ação educativa, entendida esta como um processo global que articula a multiplicidade dos seus aspectos constitutivos num todo orgânico. (...) Em sentido positivo (...) trata-se da preocupação em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira, o que se revele em três programas (...): o ‘Índice de Desenvolvimento da Educação Básica’ (IDEB), o ‘Provinha Brasil’ e o ‘Piso do Magistério.’” (p.1242)

Em se tratando de um programa de ação, ele tem o caráter de ser ou não executado, pois quando se tem um programa, há questões que são suprimidas, substituídas, outras incluídas, durante o percurso. E muitos programas mudam com o tempo, com o decorrer

das ações. É o risco que se corre, ou seria esse risco previsível e fora denominado de Plano para atender a uma ação dúbia no sentido de atender a necessidades da política?

Todavia o que o referido pesquisador chama de pontos positivos, há pesquisadores como (FREITAS, ARELARO e FRIGOTTO & CIAVATTA, citados anteriormente) que por indicarem ações de avaliação do desempenho dos alunos em nível central – a Provinha Brasil e o IDEB, que é o índice aferido através da Prova Brasil – corroboram com a perspectiva do sistema de avaliação excludente que constroem índices e indicadores para avaliar o trabalho do professor, por via indireta no sentido de qualificá-lo, em atenção ao que ditam os organismos internacionais.

O único ponto que pode ser ressaltado enquanto positivo, conforme SAVIANI (*ibid.*), é o “Piso do Magistério”, já discutido anteriormente, no sentido de ser único para um país diverso como o Brasil e onde, no caso de exceção feita anteriormente, talvez signifique avanço singular.

O autor chama a atenção para a iniciativa enquanto positiva, no sentido de o MEC angariar setores da sociedade para a questão da qualidade da educação, como no caso do “Compromisso Todos pela Educação”.

Contudo, prossegue o autor,

“Como afirmei em entrevista ao Caderno Mais! Da Folha de S.Paulo, de 29 de abril de 2007 (Saviani, 2007, p.3), a lógica que embasa a proposta do ‘Compromisso Todos pela Educação’ pode ser traduzida como uma espécie de ‘pedagogia de resultados’: o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas” (*op.cit.*: 1252-3)

Isto se dá uma vez que o referido compromisso é assinado por um “pool” de grupos empresariais, dentre eles bancos e institutos privados.

Neste sentido, cabem as ressalvas do Prof. SAVIANI e o acompanhamento da sociedade civil às ações e resultados de ambas as iniciativas.

## ***UM ESTADO REGULADOR***

Há um caráter antagônico nas ações empreendidas pelo Estado na construção de políticas educacionais, ao se constituir em um cenário onde

“Os programas federais de educação básica, atravessados por concepções distintas e até antagônicas, realçam o cenário contraditório das ações governamentais. Tal perspectiva enseja a necessidade de maior organicidade entre as políticas, as ações e programas.” (DOURADO, *op.cit.*: 928)

Esse chamamento à organicidade é uma questão que identifica o momento em que vivemos na política educacional. Caso as ações deixem de se coadunar aos programas e estes não reflitam a política desenhada para tal, sua implementação dirá do descrédito de mais um Plano, ou nas palavras de SAVIANI (*op.cit.*) de mais um “programa”.

“Estamos assim vivenciando, pelas políticas de formação, concepções que, pela desresponsabilização do Estado do financiamento público, pela individualização das responsabilidades sobre os professores, pela centralidade da noção de certificação de competências nos documentos orientadores da formação de professores, revelam um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à profissionalização do magistério, condição para uma educação emancipadora das novas gerações.” (FREITAS, *op.cit.*: 162)

Neste momento, não quer significar uma desresponsabilização do Estado para com as políticas educacionais, contudo há indícios: certificação de competências, formação de professores via ensino à distância, com a conseqüente individualização do processo formativo, indicam um Estado presente no tocante às proposituras de planos, programas, ações ... porém não seria, pelo que observamos pelas discussões feitas pelos autores nesta pesquisa, como aquele necessário segundo HELOANI:

“(…) um Estado regulador, um Estado que imponha a Lei (no sentido laciano do termo), um Estado que dê o exemplo através de seus atos e, principalmente, mediante suas ações concretas. Enfim, um Estado que possa resgatar a dignidade e a identidade do trabalhador há muito perdidas.” (1997: 150)

Neste sentido, recuperando o objetivo deste capítulo da pesquisa, o que vivenciamos é um Estado que se apresenta com proposições necessárias para a consecução dos objetivos da educação pública, ou seja a retomada da qualidade comprometida com a formação humana, com uma cidadania ativa, procura normatizar a escolarização dos professores enquanto finalidade de profissionalizá-los, o que se observa das políticas educacionais de

2005, para cá. Assim ele é um Estado com poder e que se faz presente, por outro lado o que se assistiu em muitos momentos da história da escola pública, governos de Sarney a FHC, foram políticas a serviço de perpetuar ou manter uma relação com os setores produtivos, configurados na qualidade que individualiza o profissional em detrimento da sua possibilidade de constituição enquanto qualificado para o exercício da sua profissão.

As ações para a formação continuada de professores propostas pelo MEC, durante os governos estudados, quando foi possível localizá-las, estiveram atreladas à competência requerida pelo mercado, a políticas em que o foco não era a profissionalização dos professores, mas à escolarização enquanto necessária para o exercício da função, principalmente nos governos de Sarney a FHC, todavia no governo de Lula, como ainda são recentes as ações pontuais aqui estudadas: a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica e o Plano de Desenvolvimento da Educação, há cautela na sua análise, porém há pontos que já aparecem como preocupantes, conforme os autores pesquisados (o ISE, a UAB, o IDEB e o Piso do Magistério).

Contudo, há possibilidades de construção de modos distintos de enfrentar esse tempo ainda recente, é o que estudaremos no próximo capítulo, ao pesquisarmos a produção científica, mais precisamente os trabalhos e pôsteres publicados nas reuniões anuais da ANPEd, no GT sobre Formação Continuada de Professores.

**CAPÍTULO III**  
**O CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA**  
**PRODUZIDO PELO GT 8 DA ANPED**

Neste capítulo, o objetivo é estudar os trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd – GT8 – de 2001 a 2007, cujo teor diz respeito especificamente à formação continuada dos professores da escola básica pública, do Ensino Fundamental, com o intuito de pesquisar como são tratados os professores enquanto profissionais da educação e como essas pesquisas estudam a qualificação e a profissionalização dos professores. Como apontado na Introdução desta Monografia, a pesquisa se constituiu em: a) um levantamento das formas de participação e de socialização da produção das referidas reuniões; b) um levantamento dos trabalhos e pôsteres em relação ao tema desta pesquisa; c) a leitura das referidas pesquisas e o levantamento de dados que fossem importantes, reveladores para a hipótese inicial; e e) levantamento dos temas e sub-temas para a organização da análise.

**1. A RELAÇÃO DOS TRABALHOS PESQUISADOS COM AS REUNIÕES DA ANPÉD**

No período pesquisado – 2001 a 2007, houve um total de 178 trabalhos e pôsteres apresentados nas 7 Reuniões Anuais, conforme os dados da TABELA 1.

**TABELA 1** – Distribuição dos Trabalhos e Pôsteres do GT8, por Reunião Anual

<b>NÚMERO DA REUNIÃO ANUAL / ANO DE REALIZAÇÃO</b>	<b>TEXTOS DOS TRABALHOS E PÔSTERES</b>
24ª – 2001	29
25ª – 2002	16
26ª – 2003	18
27ª – 2004	28
28ª – 2005	55
29ª – 2006	43
30ª – 2007	39
<b>TOTAL</b>	<b>178</b>

O número total de trabalhos apresentados, no do GT8 (há 22 GTs funcionando, de acordo com os dados da página da ANPEd, na web), oscila no seu início, há um número maior em 2001, uma queda nos dois anos subseqüentes e volta a crescer, tendo seu ápice em 2005.

A oscilação estaria a indicar fatores que extrapolam o objetivo desta pesquisa, somente fazemos referência a eles, em razão da relação com os trabalhos e pôsteres do nosso campo de pesquisa, conforme consta da TABELA 2.

**TABELA 2** – Distribuição dos trabalhos e pôsteres que têm em seu título o termo “formação continuada”, por Reunião Anual.

NÚMERO DA REUNIÃO ANUAL / ANO DE REALIZAÇÃO	TRABALHOS E PÔSTERES
24 <sup>a</sup> – 2001	02
25 <sup>a</sup> – 2002	00
26 <sup>a</sup> – 2003	01
27 <sup>a</sup> – 2004	04
28 <sup>a</sup> – 2005	11
29 <sup>a</sup> – 2006	04
30 <sup>a</sup> – 2007	07
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>

Deste total, dois trabalhos não foram computados pois apesar de pesquisarem a formação continuada de professores – um deles é sobre uma escola pública e uma particular; e o outro trata de uma escola comunitária. Assim o total pesquisado será 27 trabalhos, todavia foram encontrados 29 que dizem respeito à formação continuada de professores.

É possível constatar que a mesma oscilação presente na primeira tabela, acontece nesta; todavia o número de trabalhos no ano de 2007, em relação à primeira tabela cresce, ao passo que naquela diminui em relação a 2006.

BITTENCOURT (*op.cit.*), ao estudar o tema, afirma que a expressão formação continuada

“(…) ainda é recente, não existe há mais de duas décadas, mas já faz parte dos programas de disciplinas nos cursos de pedagogia, conquistando espaço nos congressos da área educacional, publicações especializadas, grupos de estudos e, quem sabe, até laboratórios. Diante desse quadro, impõe-se irreversivelmente a formação continuada.” (p.66)

Guardadas as devidas proporções e pelo fato de que não lemos a totalidade da produção do GT-8, no período delimitado desta pesquisa – sendo possível encontrar trabalhos e pôsteres que discutissem a temática por nós estudada – a proporção das pesquisas veiculadas nestas circunstâncias é de um número menor do que 20% da totalidade de apresentações do GT.

Uma proporção pouco além desta por nós encontrada, é apontada por CARVALHO & SIMÕES (2002b) ao estudarem o processo de formação continuada de professores, expressa em periódicos<sup>26</sup>, quando

“O inventário das fontes indicou que, do total de artigos sobre formação e práxis do professor (115), publicados de 1990 a 1997 nos dez títulos de periódicos levantados, 30 artigos (aproximadamente 26%) abordavam a Formação Continuada”. (p.171)

Isto revela a “irreversibilidade” apontada por BITTENCOURT (*ibid.*), assim como a importância de se pesquisar a formação continuada de professores, a fim de delimitarmos o quadro teórico a respeito deste assunto, importante para a profissionalização do professor. Pois pelo que entendermos ser formação continuada poderemos afirmar a profissão do professor, uma vez que ela indicará a profissionalização dos docentes mediante acréscimos de escolarização; e o que estudamos na intenção de compor o nosso quadro teórico para esta pesquisa diz, além disto. Afirma outros elementos que compõem a profissão – como, por exemplo, um estatuto próprio.

## **2. A LOCALIZAÇÃO DOS TRABALHOS E SEU CONSTRUCTO METODOLÓGICO**

Para a contextualização das pesquisas relatadas, a TABELA 3 indica as universidades e/ou faculdades e as regiões do país de onde os trabalhos se originam.

---

<sup>26</sup> Os periódicos estudados foram: Cadernos Cedes; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Tecnologia Educacional; Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas; Revista da Faculdade de Educação, da USP; Educação & Sociedade; Em Aberto; Educação & Realidade; Revista Brasileira de Educação; e Teoria & Educação. (nota 1, à p.171)

**TABELA 3** – Distribuição dos trabalhos e pôsteres pelas regiões do país, com as respectivas universidades e/ou faculdades de origem e o número de trabalhos apresentados.

<b>SIGLA DA INSTITUIÇÃO</b>	<b>UNIVERSIDADE E OU FACULDADE</b>	<b>NÚMERO DE TRABALHOS</b>
<b>NORTE</b>		
UFPA	Universidade Federal do Pará – PA	01
<b>NORDESTE</b>		
UECE	Universidade Estadual do Ceará – CE	01
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco – PE	01
<b>CENTRO-OESTE</b>		
UnB	Universidade de Brasília – DF	01
UFMS	Univ. Fed. do Mato Grosso do Sul – MS	01
<b>SUL</b>		
UNIJUÍ	Univ.Regional Noroeste Estado Rio Grande Sul	01
UFSM	Universidade Fed. De Santa Maria – RS	02
UNISINOS	Univ. do Vale do Rio dos Sinos – RS	01
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí – SC	01
FURB	Univ. Regional de Blumenau – SC	01
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná – PR	01
<b>SUDESTE</b>		
USP (*)	Universidade de São Paulo – SP	02
UNESP	Universidade Estadual Paulista – SP	02
UNICAMP (**)	Universidade Estadual de Campinas – SP	01
UNITAU	Universidade de Taubaté – RJ	01
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ	04
UFF	Universidade Federal Fluminense – RJ	02
PUC-RJ	Pont. Univ. Católica do Rio de Janeiro – RJ	01
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais – MG	01
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora – MG	01
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo – ES	02
<b>TOTAL DE TRABALHOS E PÔSTERES</b>		<b>29</b>

Obs: Os trabalhos em co-autoria foram contados somente uma vez.

(\*) Há um trabalho da USP que é em co-autoria com uma pesquisadora da PUC-SP.

(\*\*) O trabalho da UNICAMP é em co-autoria com uma pesquisadora da Univ. Fed. Uberlândia - MG

Ao analisar os dados da referida tabela, há representantes de todas as regiões do país, o que parece ser importante para a divulgação da pesquisa, pois é possível conhecer os estudos das várias regiões, apesar de os trabalhos não representarem as regiões, porém são ali produzidos, o que diversifica a sua origem. A concentração com maior número de pesquisa está na região Sudeste, com 18 produções; e a instituição que tem mais pesquisas apresentadas é a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – com 04 trabalhos. Há outras instituições com dois trabalhos apresentados, é o caso da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – RS; a Universidade Estadual Paulista – UNESP – SP; a Universidade Federal Fluminense – UFF – RJ e a Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – ES. O Estado que mais apresentou trabalhos foi o Rio de Janeiro, com 08 pesquisas, seguido do Rio Grande do Sul, com 04. As Universidades Públicas Paulistas com o prestígio que têm, renome internacional e produção acadêmica, somam 05 trabalhos.

Estes dados indicam o que autores como FREITAS (*op.cit.*), BITTENCOURT (*op.cit.*), dentre outros, assim como a ANFOPE têm chamado a atenção para o número de pesquisas que se tem feito sobre formação continuada de professores. Há uma questão que deve ser debatida: ou o número já é suficiente do que se tem, ou a academia não tem interesse nesta temática posto que o interesse está mais em discutir a formação inicial, por conta inclusive da discussão a respeito dos ISE.

Outra característica que gostaríamos de estudar diz do instrumento utilizado pelos autores, que apresentaram trabalhos e pôsteres no GT8, para fazer a coleta dos seus dados, ou seja da metodologia adotada para o tratamento dos dados coletados.

A delimitação do recurso metodológico constitui uma etapa que constrói – juntamente com os demais tempos da pesquisa acadêmica: a explicitação do tema, do assunto, a elaboração da hipótese, a construção do marco teórico – o percurso do pesquisador e pode, se dimensionada com acuidade refinada originar em um trabalho de estudo que contribuirá para fazer avançar os estudos em educação.

Por isso, na TABELA 4 estão expressos os instrumentos que foram possíveis localizar, do estudo dos textos, que os pesquisadores elegeram para realizar suas pesquisas.

Pelos dados obtidos desta tabela, a variedade de instrumentos metodológicos adotados indica a multiplicidade com que os trabalhos revelam os percursos escolhidos por

seus autores, como fontes de informações para a pesquisa, por não haver um único caminho a percorrer.

“Não existe uma receita exata dos procedimentos de uma pesquisa, muito embora passos possam ser delineados. A experiência do próprio pesquisador ou de outros é de muita valia para que o trajeto se torne mais seguro. Daí a extrema importância de se proceder à avaliação, não apenas dos resultados obtidos,mas de todo o processo das pesquisas empreendidas.” (LANG, 1999: 7)

TABELA 4 – Distribuição dos instrumentos de coleta de dados por número de trabalhos apresentados.

<b>INSTRUMENTOS</b>	<b>NÚMERO DE TRABALHOS</b>
Análise Documental	7
Entrevistas	13
Questionário	7
Depoimento oral	3
Registro escrito	3
Observação de uma situação, realidade e/ ou escola	3
Apresentação de uma discussão teórica – marco teórico tese de doutorado ou dissertação de mestrado	3

Não obstante, é possível perceber que as entrevistas foram os instrumentos mais utilizados nos procedimentos metodológicos das pesquisas apresentadas. Seguidas da utilização da análise documental e do questionário, como outras possibilidades de metodologia.

Os procedimentos adotados pelos pesquisadores, em certas ocasiões deixaram dúvidas em relação à sua explicitação, principalmente entre aqueles que afirmavam sobre o registro escrito, a observação de uma situação, pois por vezes o que era tomada como observação – poderia mais ser classificado como um registro escrito e vice-versa, necessitando de uma explicitação por parte do autor da sua intenção metodológica.

“Nunca é demais, portanto, sublinhar a necessidade de uma formação específica do pesquisador em Ciências Sociais, de uma ampliação constante de seu leque de conhecimentos, de uma reflexão crítica intensa tanto com respeito às teorias quanto no que diz respeito às técnicas e, mais ainda, relativamente ao trabalho de pesquisa que se dispôs a efetuar. Estas exigências são ao mesmo tempo as bases e os instrumentos que tornarão confiáveis os resultados da investigação.” (QUEIROZ, 1999: 23)

Pensamos que essas constatações a respeito da escolha metodológica, ao lado do quadro teórico construído pelo pesquisador subsidiarão a realização da pesquisa, no sentido de consolidar as investigações e solidificá-las, no sentido de garantir a respeitabilidade acadêmica, principalmente em uma área tão pouco pesquisada como a deste trabalho, de acordo com as informações anteriormente apresentadas.

Isto posto, a próxima etapa desta pesquisa estudará as pesquisas realizadas e apresentadas nas reuniões da ANPED, a partir dos temas e sub-temas por nós elaborados.

### **3. O ESTUDO A PARTIR DOS TEMAS**

O primeiro tema diz respeito à

#### **CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA,**

tendo como sub-temas:

As concepções e práticas de formação continuada;

Da reflexão à concepção crítico-dialética; e

Escola, coletivo e relações sociais.

O segundo tema trata da

#### **PROFISSÃO DE PROFESSOR,**

com os sub-temas:

As pesquisas e a profissão;

Quem forma os professores;

A universidade e a formação continuada dos professores; e

Carreira docente – magistério – estatuto – profissionalização.

A seguir passamos ao estudo dos textos, a partir dos temas construídos na interface com o referencial teórico, a partir da revisão bibliográfica e os documentos oficiais do MEC, conforme explicitado na introdução desta pesquisa.

## TEMA 1 : **CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

### Sub-tema (A): **As concepções e práticas de formação continuada**

Ao estudarmos sobre formação continuada de professores, nos deparamos com concepções que foram utilizadas num passado recente, outras mais atuais, todavia a que tem se firmado, pelo menos através do que registram as pesquisas publicadas nas reuniões da ANPEd e aqui tratadas, dizem da formação enquanto continuidade de ações. A história começa na década de 1970, conforme afirmam alguns trabalhos, por exemplo o de JACOBUCCI *et. al.* (2007)<sup>27</sup>.

“Observando opiniões de vários autores sobre a década de 1970 (CANDAU, 1982; DAMIS, 2003; PEREIRA, 2000), fica evidente a relação da formação de professores nessa época com a **instrumentalização técnica**, a partir de um enfoque funcionalista.” (p.2) [grifos meus]

Prosseguindo, na década de 1980 o debate se deu em relação à competência técnica e o compromisso político do educador. Início de 1990, **professor-pesquisador-reflexivo** (PEREIRA, 2000 *apud* JACOBUCCI *et. al.*). Uma perspectiva **crítico-dialética** (PALMA FILHO & ALVES, 2003 *apud* JACOBUCCI *et. al.*) utiliza-se em oposição à prática reflexiva (p.2).

Os autores afirmam três modelos de formação de professores originados a partir destas concepções: **o modelo clássico**, que segundo CANDAU (*ibid.*) dá ênfase à “reciclagem” – atualização da formação recebida anteriormente; compondo atividades planejadas anteriormente pela academia e trabalhadas com os professores *a posteriori* (FERNANDES, 2001 *apud* JACOBUCCI *et. al.*); neste sentido a teoria educativa guia a

---

<sup>27</sup> O estudo discutiu como são tratadas as formações continuadas de professores em Centros e Museus de Ciências no Brasil, mais precisamente nas cidades de Belém, Florianópolis, Porto Alegre, Rio de Janeiro, São Paulo, São Carlos, Belo Horizonte, Maceió; e no Complexo de Salgadinho – entre as cidades de Olinda e Recife.

prática (CARR & KEMMIS, 1998 *apud* JACOBUCCI *et. al.*:2). O **modelo prático-reflexivo** – professor produz conhecimento pela reflexão sobre a prática no ato educativo;

“a atividade prática parece determinar quais teorias merecem ser observadas pelo professor. (...) rompe-se com a dicotomia entre teoria e prática claramente presente no modelo clássico, uma vez que não é negado o acesso do professor às teorias.” (p.2-3).

Já o **modelo emancipatório-político** – se baseia na perspectiva sócio-histórica, “(...) apontando que somente através de um vasto conhecimento de mundo o professor pode observar suas ações práticas de forma crítica, relacionando-as com as teorias educacionais e a realidade concreta.” (p.3).

A concepção da capacitação, do treinamento dos professores, inclusive como estratégia de implantação de uma inovação educacional, a partir da possível “insuficiência da formação inicial”, é discutida em várias pesquisas.

É possível observar, nos trabalhos estudados a seguir, que os certames, as políticas de formação continuada aparecem como aquelas em que a continuidade não é sua marca. Nestas concepções importa mais promover momentos de formação continuada – porque a partir deles se transformaria o professor e a escola, por conseguinte, teria mais qualidade – do que concebê-los a partir de uma política pública que se mantivesse ao longo da carreira profissional, sem interrupções e/ou com ações que tivessem referências umas às outras – descaracterizando a formação continuada como possibilidade de “acréscimos de escolarização”.

SANTOS (2003)<sup>28</sup> afirma a descontinuidade dessas ações; a interrupção de projetos, sua alteração, sem uma avaliação daqueles que deles participam. (p.1). Muitas destas ações, destes programas, têm como pressuposto que “(...) o *treinamento* de professores seria suficiente para a construção de um processo educativo transformador.” (p.1-2) [grifo da autora]

BERNARDO (2004)<sup>29</sup> apoiada teoricamente em CANDAU (2001) discute a modalidade dos  **cursos de reciclagem**, representando uma concepção “clássica” da

---

<sup>28</sup> Um estudo sobre as políticas públicas encontradas na Baixada Fluminense, desenvolvida pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, unidade acadêmica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, indagando se a formação continuada é uma decisão institucional ou um espaço de autonomia? (p.1 )

<sup>29</sup> Seu trabalho pretende “olhar” a formação continuada organizada no regime de ensino em ciclo, a partir de experiências formalizadas de educação continuada representadas por cursos de atualização, capacitação ou treinamento promovidos pela SME do Rio de Janeiro. (p.2)

formação continuada de professores – desconsidera o professor como sujeito da sua própria prática – desfavorece “(...) o encontro de formas ou possibilidades criativas de resolução dos problemas enfrentados no cotidiano escolar” (p.10). CANDAU, conforme nota, nesta mesma página do texto de BERNARDO, ao se referir a “reciclagem”, argumenta: “Como o próprio nome indica, ‘reciclar’ significa ‘refazer o ciclo’, voltar e atualizar a formação recebida.” (p.52). [grifos da autora]

Voltar para a universidade, para o centro de formação, voltar-se para a escola, para o coletivo ali existente e se atualizar a respeito de um conhecimento que necessita ser revisto, aprofundado, é possível de ser organizado pelos professores, pelas instâncias formadoras, o que beneficia a formação profissional do professor.

Há, em certos trabalhos, a descrição de propósitos de formação de professores que têm a concepção aqui por nós denominada de **despreparo**, um termo pejorativo que culpabiliza o professor pelo fracasso da escola pública e indica que a formação inicial não deu conta, então a formação continuada que é continuidade da inicial dará conta.

Na pesquisa de SANTOS (2005)<sup>30</sup> a entrevista com o responsável pelas informações na Secretaria de Educação

“(...) relaciona a origem de programas de formação à implantação de projetos educacionais, no caso, a reforma curricular, justificando também que a ‘Formação continuada de professores era quase uma continuação da formação inicial, porque os professores não eram bem formados com relação a metodologia a ser implantada’. O entrevistado da ONG analisa que a formação continuada decorre do despreparo do professor para o trabalho com jovens e adultos.” (p.7)

Essa culpabilização pode ser apreendida no “estresse” causado a professores, como é o caso do trabalho de NUNES (2005)<sup>31</sup>, quando as professoras “(...) afirmam sentirem-se desvalorizadas socialmente, principalmente pelo poder público, expressando insatisfação ante a perda de poder e autonomia resultante das inovações em curso. Também se dizem estressadas e sem espaço para a vida pessoal.” (p.14)

---

<sup>30</sup> A pesquisa se baseia em entrevistas com três instituições reconhecidamente orientadas para a formação de professores – uma fundação, uma ONG (organização não governamental) e uma secretaria de educação do município do Rio de Janeiro, cujo objetivo era estudar os Centros de Referência para a formação continuada de professores, na via de algumas alternativas em busca da autonomia” (p.7)

<sup>31</sup> O estudo revela como se dá a formação continuada na visão de professores e técnicos da Secretaria de Educação Básica do Ceará. (p.3)

A autora lança mão de CODO (1999) para afirmar o elemento do “estresse” como importante para estudar o desenvolvimento docente, na questão da síndrome de *burn out*, pesquisada pelo autor, onde o professor se abandona, ele não deixa de ir ao trabalho, de lecionar, mas como se se largasse, o seu ofício não está mais com ele, no sentido de que não vê perspectivas para sua profissão.

SOUZA (2005) chama a atenção para a precarização das relações que se estabelecem na profissão do professor, ao discutir essa noção de precarização a partir das relações de trabalho e emprego que “(...) reafirmariam as exigências de formação permanente.” (p.209).<sup>32</sup>

NUNES (*op.cit.*) retoma com a discussão pois para ela a Secretaria “Ao não atender suas [das professoras] necessidades e desejos, a formação continuada frustra suas expectativas e provoca um **sentimento de desmotivação e descrença.**” (p.14) [grifos nossos]

Enquanto uma concepção de formação, pelo trabalho de MACHADO (2005)<sup>33</sup>, “A **capacitação** tornou-se a ação mais utilizada quando se refere à formação contínua de professores, senso usual até os dias atuais.” (p.4). O que aconteceu como “um novo modelo de formação de professores”, a partir de 1990.

TERRAZAN *et al.* (2005)<sup>34</sup> tratou das concepções de formação a partir de “uma classificação sobre o desenvolvimento de processos formativos”, com base nos estudos de BALLEÑILLA, 1997; TERRAZAN, 1999; & SANTOS *et al.*, 2004).

A classificação apresenta-se em três níveis

---

<sup>32</sup> Na presente pesquisa não utilizou a concepção “trabalho” por entender que aqueles que são trabalhadores fazem parte de uma classe social, que na globalização exige-se formação para esse trabalho. A discussão deste estudo não é de classe social, mas de ocupação, emprego, profissionalização, em uma concepção weberiana, conforme apontado anteriormente.

<sup>33</sup> O estudo buscou analisar a formação como processo de formação continuada entre professores de ciências de 5ª. A 8ª. Séries do ensino fundamental da Secretaria de Educação de Campo Grande – MS. (p.3)

<sup>34</sup> A pesquisa procurou a relação entre escolas de educação básica e Instituições de Ensino Superior (IES), com a finalidade de identificar e analisar as práticas propostas pelas escolas e as ações dos IES, no município de Santa Maria – RS.(p.3-4)

“o ‘primeiro nível’ refere-se a uma **etapa individual**, em que o professor incrementa sua própria competência prática de sala de aula. O ‘segundo nível’ do processo de Formação Continuada, tem por objetivo melhorar nossa **prática** pela via do contraste, **da reflexão coletiva e da intersubjetividade**, determinados por critérios compartilhados e acontece mediante a participação em Grupos de Estudo e Trabalho. Por fim, o ‘terceiro nível’ ocorre quando o professor passa a participar de **Eventos** em que se promove o intercâmbio de idéias, a difusão e a crítica sobre as experiências docentes, propiciando-se assim um espaço para que as diversas práticas e suas justificativas teóricas encontrem sua validação social e profissional.” (p.2) [grifos meus]

ISHIHARA (2005)<sup>35</sup> questiona se “o projeto de formação dos agentes formadores e o projeto do professor em formação encaixam-se/convergem/confluem?” (p.2). A partir de BOUTINET (1990), segundo a autora, “todo projeto traz em si uma articulação entre duas dimensões: a individual e a coletiva, pelo motivo de que qualquer projeto individual é inseparável do reconhecimento social encarregado de legitimá-lo” (p.2) . A preocupação será com a figura do encaixe entre as ações formadoras.

O termo “figura de encaixe” (tradução de figures de *l’emboîtement* – conforme nota 1, (p.3) – original em francês “Anthropologie du projet”, Presses Universitaires de France, 1990), na versão para o português ficaram como “figuras de articulação” . A interpretação dada pela autora, tem relação com flexibilidade, não como no quebra-cabeça.

Como TERRAZAN et.al. (*op.cit.*) afirma a constituição do projeto de formação em três níveis, contudo há distinções entre esses autores, sendo que para ISHIHARA: “o nível **individual**, o **organizacional** e o do **formador**. (...) Combinam-se através de coordenadas temporais e dos atores e autores envolvidos (...) isoladamente ou em conjunto.” (p.2) [grifos nossos].

Em ação de formação contínua, prossegue a autora, a possibilidade de professores se aproximarem por motivos diversos: projetos pessoais de formação condicionantes das aprendizagens; encaixes possíveis na ação de formação; e os encaixes “(...) entre as metas dos formadores e da equipe de coordenação/direção da escola.” (p.4)

Os termos marcam as épocas em que se impuseram à formação dos professores, como concepções ora totalizantes – tecnicistas, ora humanizadoras – na possibilidade da dialética, da crítica, da emancipação. Neste intervalo conviveu-se com as que mais se

---

<sup>35</sup> O programa de formação contínua investigado pela autora “Matemática: formação de professores das séries iniciais”, fazia parte de um Projeto FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), junto a duas EMEFs da grande São Paulo: EMEF Dr. Hugo Ribeiro de Almeida – Osasco – SP e EMEF João Pedro de Carvalho Neto – Capão Redondo – SP.

aproximavam de um modelo, talvez a reciclagem – do primeiro; e a atualização – do segundo. Todavia o que está sendo discutido são as abordagens

“(…) expondo a educação continuada como geradora de mudanças e a formação como alteração de forma, com idéias alusivas à reforma e deformação, diz bem da fé nas possibilidades da educação, pensada de maneira bem geral, em que tudo cabe, mas tendo, em última instância, a escola como referência.”  
(BITTENCOURT, *op.cit.*: 68)

Se tudo cabe, porque permitimos caber na profissão de professor as idiossincrasias do coletivo, que por sua vez constitui esse coletivo diferentemente das profissões liberais, por exemplo, onde as associações de classe ditam as regras do jogo. Na questão da formação do professor, as concepções ao longo da história, marcam a presença do Estado nesta regulamentação, conforme já apontamos anteriormente. Isto colabora com a precarização das relações, pois são impostas pela globalização que, a partir das formas como é concebido o ofício de professor, o faz adoecer, se estressar, quando da realização da sua profissão, inclusive porque as políticas estatais são concebidas e colaboram para a descontinuidade das ações de formação continuada, quando seus desenhos para a área dependem das burocracias e das ações para a “funcionarização” dos professores (CABRERA & JEAN, *op.cit.*), isto colabora com a concepção de formação continuada para a profissionalização, enquanto acréscimos de escolarização.

Não obstante há concepções de formação que apontam para os “encaixes”, para a emancipação política. A partir desta constatação na concepção crítico-dialética, estudaremos o próximo sub-tema muito recorrente nas pesquisas sobre a formação continuada dos professores que é a reflexão da prática.

#### Sub-tema (B): **Da reflexão à concepção crítico-dialética**

Encontramos um conjunto de autores BUENO (2001), SILVA (2001), SANTOS (2003), AZEVEDO (2004), BERNARDO (2004), BERTOLO (2004), SANTOS (2004), SILVA (2004), ALMEIDA (2005), AMBROSETTI & RIBEIRO (2005), AZEVEDO & ANDRADE (2005), LADE (2005), NUNES (2005), SANTOS (2005), TERRAZAN *et. al.* (2005), AGUIAR (2006), AZAMBUJA (2006), RANGEL (2006), COQUEMALA (2007), DELBONI (2007) e GALINDO & INFORSATO (2007) que discutem a formação

continuada enquanto possibilidade de *reflexão sobre a prática; reflexão sobre o vivido, sobre os saberes e conhecimentos adquiridos na vivência do cotidiano; diferentes momentos e instâncias em que há trocas entre professores; reflexão na prática para a reconstrução social; formação a partir do saber-fazer “experiência” que o professor produz; um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas; reflexão docente sobre sua função laboral; professor reflexivo, ou seja, aquele que amplia sua consciência através da própria prática..*

No trabalho desses pesquisadores, é possível encontrar referências a teóricos como NÓVOA (1995a, 1995b, 1998a E 1998b), SCHÖN (1992), PERRENOUD (1993, 1997, 1999), ZEICHNER (1993, 1997) TARDIF (2001) SCHÖN (2000), que dão sustentação a uma concepção de professor que fora denominado de *reflexivo* pelos pesquisadores da área, no sentido de que o professor constrói saberes do seu fazer a partir da reflexão sobre a sua prática .

SANTOS (2004)<sup>36</sup>, faz alusão ao professor reflexivo, contudo apresenta uma crítica, baseada em CONTRERAS, 2002, quando esse autor discute que há formas de entender o trabalho docente contraditórias, incluindo aí a do profissional reflexivo. (p.3)

A autora afirma que CONTRERAS (*ibid.*), baseia suas críticas à questão da *reflexão*, a partir das idéias disseminadas ao final dos anos 1980, por SCHÖN (*ibid.*), que distingue o “conhecimento na ação” e a “reflexão na ação”.

“Na prática cotidiana há uma série de ações que realizamos espontaneamente, sem parar para pensarmos antes de agir. Nesse tipo de situação, o conhecimento não precede a ação, mas está, sim, na ação. De outro modo, há ocasiões em que surpreendidos pro algo que nos afasta da situação habitual, pensamos no que fazemos, é a reflexão na ação.” (SANTOS, *ibid.*: 5)

Ao estudar a autonomia profissional na constituição da profissão de professor, a autora retorna a CONTRERAS (*ibid.*) para dizer que o profissional reflexivo conflitua com a pretensão à autonomia.

---

<sup>36</sup> A intenção da autora nesta pesquisa foi identificar, no Estado do Rio de Janeiro, as atividades desenvolvidas pelas universidades para a formação continuada de professores, com o objetivo de dialogar sobre a autonomia profissional, discutir o papel da universidade e a formação dos professores. (p.2)

“(...) é essa suspeita sobre a fragilidade de argumentação do profissional reflexivo que conduz o autor a verificar que a visão reflexiva, mesmo integrada à concepção dos professores como intelectuais críticos, não está isenta de contradições. Para ele, a visão do profissional reflexivo entra em conflito com a própria pretensão de autonomia, uma vez que considera que o juízo crítico não é compatível com um critério independente de julgamento. Tal perspectiva mostra-se limitada em contribuir para a revisão do conceito de autonomia profissional.” (p. 7-8)

LADE, 2005<sup>37</sup>, apesar de também tratar do professor reflexivo em seu texto, discute com autores como PIMENTA (2002), CHARLOT (2002) e LIBÂNEO (2002) que

“dentre outros, nos trazem uma crítica sobre o conceito de *professor reflexivo*, que foi apropriado de uma maneira muito aligeirada e superficial nos meios educacionais, trazendo algumas contradições com relação a este termo.” (p.4) [grifos da autora]

Novamente SANTOS, em 2005<sup>38</sup>, observou, também, na discussão sobre o professor reflexivo, o que denominou de “praticismo”

“(...) em que a perspectiva da reflexão seria suficiente para resolução de problemas da prática. Por outro lado, a reflexão desenvolvida por Schön (2000) é criticada por estar circunscrita às situações de sala de aula, não especificando a linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e a forma com que se define conhecimento, o que dificulta o engajamento dos professores em práticas mais críticas”. (p.14)

JACOBUCCI *et. al.* (2007) localizam a concepção aqui estudada, no início dos anos 1990, em oposição aos de 1970 – em que a educação estava às voltas com a técnica, com o tecnicismo; em 1980 – educadores como “agentes sócio-político”, pois

“(...) durante toda a década de 1980, foi travado um debate sobre a competência técnica e o compromisso político do educador. No início dos anos 90, o pensamento educacional brasileiro e os estudos sobre a formação do professor focalizaram o papel do agente-sujeito, privilegiando-se a formação do *professor-pesquisador-reflexivo*” (PEREIRA, 2000, *apud* JACOBUCCI, *et. al.*, *ibid.*: 2). [grifos nossos]

---

<sup>37</sup> A pesquisa se concentra a partir do tema da diversidade, basicamente com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais, no sentido de discutir a formação continuada para a diversidade, no município de Juiz de Fora –MG (p.10)

<sup>38</sup> O estudo se baseou nas características dos estabelecimentos que tratam da formação continuada no município do Rio de Janeiro, identificando e analisando as concepções que os orientam e os objetivos que esperam cumprir ao se dedicarem à formação de professores, no sentido de pesquisar alternativas de autonomia dos professores frente às propostas dos Centros de Referência para essa formação. (p.6)

O trabalho de DELBONI (2007)<sup>39</sup> se baseia em autores que discutem um paradigma para os tempos atuais na perspectiva das “comunidades interpretativas” e “comunidades compartilhadas” (SANTOS, 2001, 2002, *apud* DELBONI, 2007), o trabalho está entre os que pesquisam a prática do professor, apesar de a autora não trabalhar com a concepção de professor reflexivo, defende o

“(…) espaço/tempo de formação como forma de autoconhecimento e reconhecimento do/no/com o outro, para que os sujeitos possam narrar-se conjuntamente e não ser narrados/enquadrados pelo pensamento hegemônico. Como professores e professoras, muitas vezes fomos e somos alijados/as do processo de nossa própria formação, de sermos reconhecido/as como autores/as de nossa própria prática pedagógica..” (p.5).

O paradigma discutido pela autora tem seus fundamentos com o declínio “da ciência moderna rumo a um conhecimento pós-moderno” (*ibid.*: 6), todavia

“Encontramo-nos no cerne da temática ético-política que é um dos eixos em torno do qual gira todo o debate entre modernos e pós-modernos. A pergunta a que temos que responder é se é possível encontrar princípios intra-subjetivos que sirvam de parâmetro de orientação da ação humana.” (GOERGEN, 2001: 36-7)

A resposta aos princípios destacados pelo autor nos remete a estudar o professor enquanto agente da sua prática, pois ele é ao mesmo tempo o sujeito, por isso a concepção em que se concebe o profissional como *professor-pesquisador-reflexivo*. Independentemente da profissão que ocupa, o sujeito está presente na profissionalização. A pesquisa daquilo que faz o professor um profissional, que é a sua prática, o constitui enquanto intelectual do seu ofício. Esse intelectual reflete sobre e no seu cotidiano fazendo emergir situações de convívio com os alunos, com o coletivo dos professores, enquanto momentos de relações sociais. Nesta reflexão que tem por objetivo retornar ao ofício, constitui os momentos profissionais do professor.

“Tornar o professor reflexivo, capaz de tematizar práticas pode ser demasiado racional para captar processos tão surpreendentes como acompanhar a formação da infância e adolescência. Por que insistir tanto em cultivar a capacidade de reflexão, tematização e não de sensibilizar-se, de ler, dialogar, escutar a infância e a adolescência? Cultivar nos educadores(as) o hábito de refletir sobre o real é necessário, porém não secundarizar outros traços de uma autoformação formadora. (ARROYO, *op.cit.*: 45-6)”

---

<sup>39</sup> A autora estudou as reuniões das áreas curriculares de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. Séries do Sistema Municipal de Educação de Vitória – ES, com o objetivo de entender se essa formação continuada possibilita a constituição de comunidades interpretativas (p.1 e 6).

No cultivo da sensibilização, da leitura, do diálogo, da escuta da infância e da adolescência, no sentido de “acompanhar” a formação desses tempos da vida que é humana, é possível conceber uma formação continuada “*para além da prática reflexiva*, numa perspectiva crítico-dialética conforme discutido anteriormente em JACOBUCCI *et. al*, a partir de PALMA FILHO & ALVES, 2003, *op.cit.*: 2)” [grifos dos autores].

Esta concepção, de acordo com os autores, tem relação com o modelo emancipatório-político,

“toma por base a perspectiva sócio-histórica (...) o professor é considerado um indivíduo que se constitui como ser humano num ambiente coletivo, onde a cultura e as relações sociais determinam sua visão de mundo, sua compreensão da realidade e seu fazer docente (...), o professor será autônomo para compreender a ação docente de forma global e para propor de forma consciente mudanças nessa realidade”. (p.3).

O professor autônomo na sua ação docente constrói a possibilidade da qualificação profissional, enveredando para a profissionalização, como caminho para romper com a perspectiva da escola que ensina às crianças a “entender o mundo”, ao invés de ensinar-lhes como ele é.

“As escolas precisam de professores com visão de futuro que sejam tanto teóricos como praticantes, que possam combinar teoria, imaginação e técnicas. Além disso, os sistemas escolares públicos deveriam cortar suas relações com instituições de treinamento de professores que simplesmente formam técnicos, estudantes que funcionam menos como estudiosos e mais como funcionários. Essa medida pode parecer drástica, mas é apenas um pequeno antídoto quando comparada com o analfabetismo e incompetência crítica que estes professores com frequência reproduzem em nossas escolas. (GIROUX, 1997: 40)”

Esta perspectiva apontada pelos autores nos remete a estudar a formação continuada dos professores enquanto possibilidade de profissionalização, pelo viés do coletivo da escola, enquanto *locus* dessa formação. Neste sentido, o lugar ocupado pela escola é aquele que diz das relações sociais que ali se constroem, se constituem, se fundamentam para o enfrentamento, através da perspectiva “crítica-dialética”, das questões postas pela ético-política .

A perspectiva “crítica-dialética” se organiza através de ações para a construção da cidadania ativa, diferentemente da crítica concebida no sentido de destruir as possibilidades

de construção desta cidadania na perspectiva das competências que individualizam as pessoas.

GAMA & TERRAZAN (2007) <sup>40</sup> chamam a atenção para o fato de

“As discussões sobre esta temática emergem focando tanto a necessidade de mudanças nos cursos de formação inicial, que devem buscar uma maior aproximação entre a formação teórica e a prática, como a necessidade dos sistemas de ensino oportunizarem aos professores, já em exercício da profissão, a continuidade da sua formação, de forma vinculada aos espaços de trabalho.” (p.1)

Assim sendo, é um processo histórico, dialético, porque de relações contraditórias, em que há avanços – dependendo dos rumos dados à política de formação – e de retrocesso – por constância de políticas que buscam atender à concepção da globalização, conforme nos mostrou IANI (*op.cit.*).

Neste sentido, a concepção crítico-dialética busca na crítica ativa, que constrói conhecimento a partir das relações humanas, a perspectiva dialética – no sentido de que esta crítica ativa não está dada, mas necessita ser construída pelos homens nas suas relações sociais.

Desta forma, a formação continuada dos professores, se na busca por uma cidadania ativa, deve ser encarada como uma política a ser gestada e vivenciada no interior das escolas e das redes das escolas; se assim não for, a política da formação aqui estudada perpetuará uma relação em que alguns – aqueles, que estão nos gabinetes, pensam os desenhos desta ação e outros – no caso os que estão na escola – executam esses desenhos.

### Sub-tema (C): **Escola, Coletivo e Relações Sociais**

Ao estudar os textos apontados para esta pesquisa, os autores afirmam a escola como local privilegiado, mas não o único, para acontecer a formação dos professores. Nesse sentido, as ações coletivas ganham visibilidade e se apresentam como possibilidades de confirmação de uma concepção de formação continuada que, juntamente com a perspectiva “crítica”, configuram a profissionalização do professor.

---

<sup>40</sup> Publicando parte de sua dissertação de mestrado do primeiro autor, se propõem “a fazer uma caracterização analítica das propostas de formação continuada oferecidas aos professores de educação básica em algumas realidades brasileiras. Adotando como fonte de pesquisa um conjunto de eventos representativos da situação dos últimos anos, de qualidade reconhecida na área da Educação e participação massiva e diversa, ou seja, as Reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd e os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE.” (p.6.7).

Buscamos, no universo dos textos estudados, aquelas pesquisas em que havia relatos das professoras, através da entrevista, pois nela os professores podem falar e escutar, interagir com o entrevistador, constituindo um conjunto de informações e concepções que informam o problema de pesquisa como nos trabalhos de BERNARDO (2004), BERTOLO (2004), e NUNES (2005).

Há aqueles que tratam do sub-tema, porém através da descrição dos autores sobre o que disseram os entrevistados, sem aparecer a fala das professoras, ou então o resultado da entrevista está expresso através de gráficos – é o caso de SANTOS (2003, 2004 e 2005), AZEVEDO (2004), LADE (2005), MACHADO (2005), TERRAZAN *et.al.* (2005), TEIXEIRA (2005), INFORSATO & GALINDO (2006) e RANGEL (2006). No caso de MACHADO (2005), apesar de apontar as falas dos participantes da formação, esta acontece com professores de ciências de toda a rede de escolas pesquisada, o que não indica o coletivo de uma determinada escola.

Há, ainda, um terceiro grupo que se constituem por texto de pôster, ou texto onde se faz uma revisão de bibliografia dos termos utilizados para formação continuada, ou ainda, onde a base da metodologia é a análise documental ou em que se constitui como relato de pesquisa, como é o caso de BUENO (2001), SILVA (2001), ALMEIDA (2005), AMBROSETTI & RIBEIRO (2005), AZEVEDO & ANDRADE (2005), ISHIHARA (2005), AGUIAR (2006), AZAMBUJA (2006), COQUEMALA (2007), JACOBUCCI *et. al.* (2007) e RHEINHEIMER (2007).

A partir do primeiro grupo: BERNARDO (2004) aponta que as professoras conscientes da escola como local coletivo de formação, todavia se percebem na tarefa solitária de ensinar. (p.14)

A autora, ao finalizar sua pesquisa, revela que fatores como encontros pontuais, descontinuidade, insuficiência de tempo na escola, mesmo que a rede e as escolas procurem por outros desenhos que não a concepção clássica de formação, dificultam a escola ser dimensionada como a instância principal da formação.

Alerta, ainda, para o processo constante, interligado às atividades e práticas docentes desenvolvidas na escola, enquanto formação para o coletivo, ou “pelo menos deveria ser encarada sob esse prisma” (*ibid.*16)

No suporte teórico do trabalho, a autora se valeu de BARRETO & MITRULIS (1999); CANDAU (2001); FUSARI (2000); MAINARDES (1998 e 2001); NÓVOA (1992) e, também, de PERRENOUD (2000), dentre outros.

Já a pesquisa de BERTOLO (2004)<sup>41</sup> apresenta as críticas das professoras em relação aos Encontros Gerais de formação, numa avaliação negativa do processo, porque deixa de contemplar as especificidades das escolas, pois as escolas de diferentes bairros se sentem desconsideradas nas suas necessidades e especificidades.

O referido estudo também aponta as fragilidades em relação às necessidades dos professores quanto à sua formação, “assim como à construção da autonomia das escolas” (*op.cit.*: 14)

A autora estudou CANÁRIO (2000), HUBERMAN (1992) e NÓVOA (1992), com a finalidade de dar consistência acadêmica ao seu trabalho.

No trabalho de NUNES (2005) há a preocupação em dar valor ao trabalho da escola, afirmando que as professoras ressaltam o clima de trabalho e amizade, o trabalho em equipe – nas trocas de experiência.

Todavia a autora chama a atenção para a necessidade de fortalecimento dos trabalhos em grupo como espaços formativos, de acordo com (LABAREE, 1999, *apud* NUNES, *ibid.*:9)

Há uma discussão da autora em relação à autonomia da escola, evidenciando a preocupação das professoras com a sala de aula, colocando num outro plano “a construção do projeto pedagógico da escola como um todo”.

A autonomia, para a pesquisadora, deixa as professoras inseguras com o quê fazer, isto tem chamado a atenção dos órgãos centrais da Secretaria que declara a dependência dos profissionais das escolas em relação à autonomia, constituindo-se em tema para reflexão coletiva.

NUNES se valeu dos estudos de CARR & KEMMIS (1988); GARRIDO, PIMENTA & MOURA (2000); LINCOLN & GUBA (1985); e de LISTON & ZEICHNER (1997); além de NÓVOA (1997), dentre outros, para sustentar sua discussão e aporte teórico.

---

<sup>41</sup> A pesquisa procura compreender os principais traços da política de formação continuada de professores de Belém - PA, a partir das ações anunciadas pelo governo municipal e institucionalizadas pela SEMEC, no projeto Escola Cabana.

GAMA & TERRAZAN (2007) esclarecem que

“(…) *centrar e vincular a formação na escola* não significa desenvolver ações exclusivamente ‘dentro do espaço escolar’, mas sim desenvolver ações sempre ancoradas na unidade escolar, a partir de um plano de ação que pretenda efetivar mudanças tanto nas práticas individuais como nas práticas coletivas e institucionais.” (p.4) [grifos dos autores]

O estudo de DELBONI (*op.cit.*), em que ela faz uma pesquisa a respeito do que é possível aprender com outros professores, compreendendo redes “de fazeres e saberes dos/as professores/as (...) permanentemente tecidas, ressignificadas, destecidas, esgarçadas, de acordo com as alternativas que se apresentam.” (p.9). Nas questões das tecituras, a autora se vale das considerações de CERTAU (1996, 1995 e 1994, *apud*, DELBONI, *op.cit.*).

Todavia é possível encontrar a concepção de coletivo, quando a autora discute a noção de estar junto com o outro “(...) em que o espaço/tempo de formação se caracteriza como lugar praticado coletivamente” (p.7).

A garantia de espaço para a formação dos professores na escola faz avançar a questão do local privilegiado para esses encontros, porém o coletivo se faz com

“Os professores ao se constituir[em] sujeitos coletivos e, portanto, políticos, estão recuperando as dimensões da condição humana – o *animal laborans*, o *homo faber* e o *zoon politikon*. Não estão presos somente às questões de sobrevivência (mais imediatas), nem só à produção da relação ensino-aprendizagem, formando alunos que enfrentarão o mundo do trabalho. Mas também, recuperam a relação entre o espaço privado (do labor e do trabalho) e o público, espaço este como aquele em que o professor expõe-se, é visto, ouve, é ouvido, enfim, é o espaço da participação política. A organização coletiva do trabalho é o substrato para que a ação desenvolva-se; é por intermédio dela que o professor recompõe o acesso à fala, à *práxis*, à participação.” (SOUZA, *op.cit.*: 131-32)

As professoras ao se “perceberem solitárias na tarefa de ensinar” ainda estão se referindo às condições da relação ensino-aprendizagem, a formar os alunos. Contudo a autora apresenta a constituição humana num espectro que incorpora além do labor e do trabalho, o da participação, da política.

Neste sentido, as professoras se ressentem por não verem tratadas as especificidades de suas escolas, ou expressam dúvidas sobre a autonomia, que é conquistada na sua

constituição enquanto qualificadas a exercerem a profissão nas dimensões da política e da participação.

A vida, a possibilidade do humano, é possível estar presente nas escolas, porque

“As escolas públicas precisam ser organizadas em torno de uma visão que aprecie não o que é, mas o que poderia ser, uma visão que olhe para o futuro além do imediato, e uma visão que alie a luta a um novo conjunto de possibilidades humanas. (GIROUX, *op.cit.*: 41)”

A possibilidade de conceber momentos em que as experiências são contempladas como “componentes formativos”, na articulação com o que acontece na escola, a formação reveste-se de um caráter de pertencimento ao que o professor realiza ou pode realizar no seu cotidiano, no coletivo onde as relações sociais se firmam enquanto possibilidade de qualificação para a profissionalização.

Contudo, há outros espaços de formação, como veremos adiante, no que se refere às universidades, aos centros de formação. A escola é um local privilegiado para a formação acontecer porque lá estão os professores, os alunos. É lá que acontece a possibilidade do coletivo de professores se fortalecer.

## **TEMA 2: PROFISSÃO DE PROFESSOR**

Na perspectiva de aprofundar o estudo sobre como se constitui a profissão de professor, sua profissionalização, este tema tem o objetivo de pesquisar como os trabalhos da ANPED têm discutido a questão, na intenção de compreender as opções realizadas pelos autores.

### **Sub-tema (A): As pesquisas e a profissão**

Neste sub-tema estudaremos a produção científica a partir de concepções que os trabalhos apresentados veiculam.

Nas pesquisas arroladas a seguir, a questão da profissão está ligada ao cotidiano, onde os autores estudam a atuação do professor usando expressões como: *exercício da função, prática docente, da realização do trabalho de professor, investigadores sobre os*

*problemas de ensino, as práticas dos sujeitos.* É o caso de: BUENO (2001), AZEVEDO (2004), LADE (2005), AZEVEDO & ANDRADE (2005), AGUIAR (2006), DELBONI (2007) e COQUEMALA (2007).

Em BUENO (*ibid.*)<sup>42</sup> o profissional “(...) vai tendo acesso a um complexo corpo de conhecimentos e de habilidades necessárias para atuar efetivamente como professor.” (p.3)

Para AZEVEDO (*ibid.*)<sup>43</sup> “(...) as atividades de formação que valorizem a memória dos professores e suas práticas profissionais têm boas chances de serem bem sucedidas (...)” (p.13)

COQUEMALA (*op.cit.*)<sup>44</sup> a partir de REALI (2002) afirma “(...) a ‘formação profissional’ está pautada nas experiências e em diversos modos e tipos de conhecimentos.” (p.1)

Nestes trabalhos, a prática, as experiências, as habilidades constituiriam o campo profissional, no caso para a qualificação dos professores enquanto profissionalização.

Outros pesquisadores apresentam concepções que discutem a formação continuada como constituição do profissional. É possível subdividi-los em três grupos:

- a) trabalhos em que é possível reconhecer a concepção de profissionalização, apresentada juntamente com os autores que dão suporte teórico a estas pesquisas;
- b) os trabalhos apresentam a concepção do autor do trabalho e, em outros momentos, a discussão está explicitamente referenciada a determinados pesquisadores, enquanto teóricos de sustentação; e
- c) os que contemplam uma discussão teórica, que sustenta os estudos deste grupo, contudo no momento em que os autores apresentam a discussão sobre a profissão do professor, o fazem de uma forma a incorporarem os teóricos, mas sem se referirem a eles, especificamente.

No primeiro grupo, encontramos os trabalhos de

---

<sup>42</sup> O estudo trata de um levantamento bibliográfico sobre algumas concepções e ações no campo da saúde, a partir da prática da pesquisadora no curso de pedagogia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, nas disciplinas de Fundamentos das Ciências da Natureza I e II. (p.1)

<sup>43</sup> A partir da dissertação de mestrado, a pesquisadora apresenta e analisa o depoimento de 5 professoras que constituíram o público de uma atividade de formação docente em serviço baseada na apresentação de relatos de experiências pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – MG. (p.1)

<sup>44</sup> Relata suas considerações a partir da dissertação de mestrado, quando estudou as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física no Ensino Fundamental, nas escolas da Diretoria de Ensino-Região de Itararé – SP.

SILVA (2001)<sup>45</sup>, que alerta os profissionais para a necessidade de continuidade da formação para “atuar na sua profissão”, neste sentido nomeia entidades e autores que afirmam as exigências para uma qualidade social na profissionalização, como ANFOPE, 1996; BRZEZINSKI, 1999; GENTILLE, 1996; HADDAD, 1998; KRAMER, 1994, 1996a, 1996b e SANTOS, 1995.

Em BERNARDO (2004) há a constatação da necessidade de uma continuidade de ações formativas, pois formação alguma dará conta da necessidade de desenvolvimento profissional, neste sentido se referencia a CANDAU, 2001 e SANTOS, 1998.

ALMEIDA (2005)<sup>46</sup> ao estudar a formação continuada a partir de CHARLOT (2000) explicita que a reflexão das práticas profissionais faz com que se questione o espaço da construção da identidade, local de conflitos e de produção de *modos de ser e estar na profissão docente*.

RHEINHEIMER (2007)<sup>47</sup> alerta para as lacunas na política de formação e a extensão de ações que culminarão com o *desenvolvimento profissional* dos professores. Diz de aspectos apontados por FUSARI (1998), no planejamento de ações para a formação continuada, como: “Os diretores e coordenadores pedagógicos necessitam considerar a formação contínua como condição para o desenvolvimento profissional dos professores (...)” (p.13)

JACOBUCCI *et. al.* (2007), não explicitam um autor em particular, nos que se basearam para o trabalho de referencial teórico, contudo afirmam que “No que se refere à reflexão e análise da prática pedagógica à luz de referenciais teóricos, há discussões sobre profissão docente e diversos assuntos relativos ao ensino e aprendizagem...” (p.5)

O segundo grupo EM QUE AS PESQUISAS APRESENTAM A CONCEPÇÃO DO AUTOR DO TRABALHO E, EM OUTROS MOMENTOS, A DISCUSSÃO ESTÁ EXPLICITAMENTE REFERENCIADA A DETERMINADOS PESQUISADORES,

---

<sup>45</sup> Esta pesquisa faz parte da dissertação de mestrado da autora, em que as professoras se colocaram sobre a formação continuada. O objetivo deste trabalho é o diálogo da relação teoria/prática com autores que deram suporte à pesquisa inicial. (p.3)

<sup>46</sup> O estudo pretendeu compreender o caráter múltiplo e complexo do uso das mídias no contexto de sala de aula e outros espaços, para estudar as redes de conhecimentos tecidas na relação formação continuada de professores e interatividade: no contexto do projeto “Salto para o futuro”. (p.1)

<sup>47</sup> O estudo originado da pesquisa de mestrado, objetiva analisar as contribuições e limitações da política de formação contínua dos professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino de um município do litoral norte de Santa Catarina. (p.1-2)

ENQUANTO TEÓRICOS DE SUSTENTAÇÃO – é composto pelos trabalhos de BERTOLO (2004); AMBROSETTI & RIBEIRO (2005); MACHADO (2005); TEIXEIRA (2005), TERRAZAN *et. al.* (2005).

Em uma concepção em que a formação continuada estaria vinculada à vida pessoal e profissional, BERTOLO (*ibid.*), discute o fato de que há projetos, como os estudados em seu trabalho que desconsideram esse vínculo e não atendem os professores em suas diferentes fases da vida pessoal e profissional (em início de carreira, com estabilidade profissional e para os que se enquadram em final de carreira). Para essa autora a profissão tem relação com essas fases explicitadas.

Em outro momento do trabalho, a autora se ampara em HUBERMAN, 1992, para tratar da fase da *diversificação*, onde “os percursos individuais parecem divergir mais” (*ibid.*: 10).

A escola aparece como local de trabalho, porém incorpora ainda o “espaço de formação profissional”, conforme é possível apreender da pesquisa de AMBROSETTI & RIBEIRO (2005: 4)<sup>48</sup>. Neste sentido, “(...) a profissão docente é elemento de afirmação política de uma categoria profissional(...)” (TARDIFF, 2001, *apud*, RIBEIRO, *ibid.*: 4).

As fases da vida pessoal e profissional para a constituição do professor, enquanto profissão, encontram na escola a possibilidade de afirmação da política e profissional.

No estudo de MACHADO (2005)<sup>49</sup>, é pesquisada a concepção de crescimento e *amadurecimento profissional dos educadores*, na defesa da diversidade de locais para acontecer a formação continuada e coletiva. (p.6).

Ao estudar as respostas dadas às entrevistas das professoras da Rede Municipal de Ensino pesquisada, há afirmações de que os domínios dos conteúdos específicos, não são suficientes para a constituição de *um bom profissional*, mas alia-se a isto, o conhecimento teórico-metodológico; “exigências de outros domínios científicos, também”. (CARVALHO & GIL-PÉREZ, 1995, *apud*, MACHADO, *ibid.*: 12).

---

<sup>48</sup> A pesquisa buscou refletir sobre os desafios e perspectivas colocados à atuação na formação continuada de professores da educação infantil e do ensino fundamental da Secretaria de Educação de um município do Litoral Norte paulista (p.2)

<sup>49</sup> O trabalho relaciona-se à dissertação de mestrado da autora, onde analisou o desenvolvimento da formação continuada de professores de ciências das séries finais do ensino fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. (p.1’)

Encontramos em TEIXEIRA (2005)<sup>50</sup>, a sala de aula como local em que o professor faz a mediação “(...) das convicções pedagógicas, do currículo oficial, da formação profissional, aspirações e tendências culturais da comunidade escolar, na definição da prática pedagógica como currículo real.” (p.3).

No estudo das concepções sobre formação, a autora se baseia em LINHARES & SILVA, 2003, para afirmar que tratamos da formação continuada a partir de uma *tempestade de leis*, sustentação de modelos por diferentes concepções, quando o desafio que se apresenta é aliar teoria e prática. (p.8)

CANDAU (1996), referenciada por TERRAZAN *et. al.* (2005), afirma a formação continuada além de acumulação de certames formativos, mas dentre outras, “(...) (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua,” (p.1), também orienta a sustentação teórica para a constatação da referida pesquisa quando os autores concebem a formação continuada como processo, integrando às dimensões afirmadas pela autora.

Os referidos autores estudados acima lembram, ainda, do debate contemporâneo a respeito da profissionalização docente, que incorpora o uso deste termo, como forma da discussão da caracterização desta profissão. Por profissionais entende os autores aqueles que compõem as equipes gestoras e os professores.

Uma definição e fundamentação em relação às opções do leque de concepções de formação continuada, o conhecimento teórico do campo específico da ação docente, fazem da profissão do professor uma condição para a constituição da qualificação que é dada pela profissionalização.

No terceiro grupo, EM QUE HÁ UMA DISCUSSÃO TEÓRICA, QUE SUSTENTA OS ESTUDOS DESTE GRUPO, CONTUDO NO MOMENTO EM QUE OS AUTORES APRESENTAM A DISCUSSÃO SOBRE A PROFISSÃO DO PROFESSOR, O FAZEM DE FORMA A INCORPORAREM OS TEÓRICOS, MAS SEM SE REFERIREM A ELES, ESPECIFICAMENTE, encontramos GALINDO & INFORSATO (2007); INFORSATO & GALINDO (2006); RANGEL (2006); ISHIHARA (2005); NUNES (2005); AGUIAR (2006); SANTOS (2003, 2004 e 2005).

---

<sup>50</sup> O trabalho buscou a análise da gestão do processo de formação continuada do sistema Municipal de Ensino de Niterói – RJ, organizada em ciclos (p.1 e 8)

ISHIRARA (2005) trata da questão das aproximações e distanciamentos dos interesses e metas da formação continuada, a partir dos movimentos das concepções de professores e de formadores sobre a profissão de professor, do significado do ensino e da aprendizagem (p.5).

RANGEL (2006)<sup>51</sup> recupera a questão da formação continuada para o *crescimento pessoal e o desenvolvimento profissional*, a partir das respostas de 214 professores a um questionário fechado, aplicado a 230 *sujeitos de pesquisa*. Nas considerações finais do trabalho, indica

“uma série de aspectos importantes a serem considerados pelos próprios professores no desenvolvimento de sua formação (...) [em que o primeiro é:] o professor deve buscar definir, por meio de um *projeto coletivo de formação profissional*, os objetivos e estratégias que está privilegiando para levar a efeito sua formação continuada.” (p.18).

INFORSATO & GALINDO (2006)<sup>52</sup>, logo no início do seu texto, indicam como “(...) uma das necessidades da educação brasileira, o aperfeiçoamento dos profissionais do ensino (...) [porque] a formação dos professores, em geral, situa-se aquém das exigências requeridas em relação ao profissional da educação.” (p.1).

GALINDO & INFORSATO (2007)<sup>53</sup> apontam uma sistematização da *formação permanente* como condição para a valorização e condição do trabalho dos profissionais da educação. (p.19)

NUNES (2005), logo no início da sua pesquisa, chama a atenção para o questionamento em relação à autonomia, à profissionalização e ao papel dos professores como sujeitos no cenário das *novas exigências*, da *adaptação às inovações*, da *flexibilidade*, da *criatividade*. (p.1). Na etapa do estudo destinada ao “Desenvolvimento Profissional”, ao tratar da formação como aquisição de conhecimentos, na visão das professoras entrevistadas, chamam a atenção para o excesso de teoria desarticulada da prática, todavia reconhecem os conhecimentos que adquiriram nas ações formativas. Para

---

<sup>51</sup> A pesquisa buscou compreender os processos de formação continuada desenvolvidos no Sistema Municipal de Educação de Vitória – ES. (p.2)

<sup>52</sup> O estudo procurou identificar as necessidades de formação continuada dos docentes atuantes no primeiro ciclo do ensino fundamental, vinculados a redes municipais paulistas, bem como identificar ações e áreas de formação privilegiadas pelas Secretarias de Educação, na micro região de Araraquara – SP. (p.7)

<sup>53</sup> Estudam a formação continuada do 1º ciclo do Ensino Fundamental de municípios da região central do Estado de São Paulo, a fim de diagnosticarem o entendimento e a efetivação de atividades formativas pelos gestores e as Secretarias de Educação, junto aos docentes; as necessidades de formação dos docentes; e os critérios para desencadear as ações de formação continuada. (p.3)

os desenhos da formação e o seu significado no processo de profissionalização, sentem dificuldade em opinar (p.13).

Na busca pela construção de uma *identidade profissional* decorrente das implicações da formação continuada, AGUIAR (2006)<sup>54</sup>, afirma a discussão posta sobre as questões relacionadas ao fazer pedagógico, como forma de qualificar o *panorama de desqualificação da profissão docente*; e que “Falar de formação docente é, pois, construir uma identidade profissional (...)” (p.2).

A autora afirma, ainda, que identidade profissional enquanto conceito tem correspondência com o *mundo ocupacional* do profissional, agregando a isto os estudos sobre socialização profissional, concentrando-se nos processos de *adaptação* do profissional ao seu meio profissional. (p.4)

A identidade profissional se compõe por fatores de relação teoria – enquanto conhecimento – e prática profissional, necessitando da atuação dos professores nos desenhos das políticas para essa formação continuada, que valorize a profissão de professor, através do coletivo, das relações sociais se constituiriam os projetos coletivos de formação continuada para a profissionalização, através da qualificação e do estatuto do magistério.

No estudo de AZAMBUJA (2006)<sup>55</sup> encontramos um “sistema que visa solucionar problemas encontrados na prática pedagógica ou então, como uma simples requalificação dos docentes e seus” (p.2)

As pesquisas de SANTOS (2003, 2004 e 2005) apontam para a construção da identidade profissional, a partir das expressões dos professores a respeito dos seus *processos formativos e decisões pessoais* (2003:9); esta identidade estaria sendo respaldada por uma autonomia *profissional* (2004:2).

Ainda nesse aspecto da autonomia, a autora estuda o processo sobre os fins da educação não pode ser externo, há o direito da comunidade em participar; contudo chama a atenção à consolidação de uma crítica à autonomia profissional. A afirmação não está no

---

<sup>54</sup> Procura estudar a identidade docente, pesquisando a repercussão na carreira docente da formação contínua; a interferência na prática pedagógica da participação do professor em formação contínua; e a influência na identidade docente, desta formação. Através de professores das redes Federal, Estadual e Municipal. (p.2)

<sup>55</sup> A pesquisa é um levantamento bibliográfico da tese de doutoramento, com o intuito de apresentar reflexões sobre a formação continuada ou permanente como parte não menos importante das trajetórias de formação de professores em serviço. (p.1)

nível da desconfiança em relação aos docentes, não obstante naquilo em que nos diferenciam uns dos outros, das diferenças sociais

“em relação às finalidades que o ensino deveria cumprir, ou seja, deixar a cargo dos professores as decisões educacionais é resolver de modo unilateral o que é plural e fruto de uma sociedade estratificada e dividida em grupos com status e poder desiguais.” (p.7)

No estudo de 2005, SANTOS, ao pesquisar os Centros de Referência no município do Rio de Janeiro – RJ, enquanto possibilidade de formação continuada de professores, ao dizer das dificuldades na formação dos professores estuda o “(...) ideal de profissional que se queira alcançar mediante processos formativos”. E afirma, ainda, a relação entre empregados e professores que se vêem, enquanto proletariados, “(...) meros executores de tarefas pré-definidas, o que os obriga a apoiarem-se nos especialistas e naquilo que definem que deve ser feito.” (p.13)

Os processos de formação continuada de professores estudados pelos autores dos textos e pôsteres da ANPEd, conforme constatamos neste **sub-tema das Pesquisas e a Profissão** apresentam a necessidade de políticas para a área que tenham a participação dos profissionais envolvidos – no caso os professores – mas também que atendam as necessidades dos Sistemas de Ensino ou das Redes de Ensino, no que diz respeito à complexidade de situações que colocam essas instituições em relação à atenção a uma demanda de uma região, de uma cidade, um estado, que congregam diversificados coletivos escolares.

A profissionalização, enquanto desprestígio social e profissional, é posta em xeque porque há mecanismos que induzem à qualificação profissional meritocrática, onde o professor se submete a certames de formação continuada em que a capacitação (MACHADO, 2005; SANTOS, 2003 e TERRAZAN *et. al.*, 2005), enquanto requalificação (AZAMBUJA, 2006), na busca por uma certificação (LADE, 2005; SANTOS, 2005; INFORSATO & GALINDO, 2006), é a única possibilidade de desenho de política, com finalidade de atender objetivos de uma modernização, no enalço da globalização, ou por conta dos desenhos das políticas que pensados nos gabinetes deixam de incorporar os fatores estudados até aqui.

“(…) a imagem social do professor não é única. O campo da educação não tem fronteiras bem definidas e além do mais é muito diversificado. Todos somos professores, pertencemos ao professorado, mas há hierarquias, há níveis e graus e há imagens bastante diferenciadas de ser, diferenças de salários, de titulação, de carreira, de prestígio. Diferentes formas de ser professor e professora. Não somos apenas professores de primário, fundamental, médio ou superior. Somos vistos com traços bem diferenciados e terminamos vendo-nos e vendo o magistério com traços bem diferenciados. Somos diversos. Há imagens sociais diversas do magistério e auto-imagens diversas também.” (ARROYO, *op.cit.*: 30)

Se as imagens dos professores são tão diversas, se a auto-imagem enquanto integrantes da profissão é uma possibilidade considerável, o que uniria os professores enquanto profissionalização seria o coletivo, nas suas incompletudes, nas suas relações sociais que marcam as relações humanas vivenciadas no cotidiano das escolas.

Os trabalhos e pôsteres estudados referem-se à profissão de professor, não obstante inexistir uma pesquisa que aponte para a profissionalização, porque no referencial teórico utilizado por esses autores, os estudos da sociologia das profissões, da sociologia do trabalho deixaram de ser contemplados. Incorporá-los às pesquisas sobre a formação de professores fará com que os estudos da profissão alcancem o *status* de profissionalização.

Esse coletivo agregaria o que é diversificado na profissão do professor: as diferentes formas de ser professor e professora, a partir dele a formação continuada enquanto unicamente formação para além da dicotomia com a inicial, com a capacitação colocaria questões para os formadores. Afinal, quem são os formadores?

#### Sub-tema (B): **Quem forma os professores**

AMBROSETTI & RIBEIRO, 2005, estudam a atuação da universidade na formação continuada dos professores e apontam o papel do formador como importante de ser cuidado.

Afirmam que “(…) o modo como olhamos para o professor, como falamos com ele e como o ouvimos, tem conseqüências muito mais amplas num programa de formação continuada.” (p.4) pois isto confere legitimidade com os interlocutores, além da “(…) dimensão teórica – a segurança e o domínio do conhecimento trabalhado -, a dimensão prática – a experiência na realidade do ensino básico – e a dimensão afetiva – a emoção, as crenças e valores pessoais.” (p.4)

Em relação específica com o papel desempenhado pelo formador da universidade, “(...) deixa de desempenhar um papel de transmissor de conhecimentos, tornando-se um parceiro, alguém que ajuda e apóia os professores no seu processo de formação e autoformação.” (p.5)

ISHIHARA (2005), novamente em relação à universidade, afirma “(...) uma nova dimensão para o trabalho dos formadores: ajudar os professores a enxergarem novas possibilidades, a ganharem força para cruzarem fronteiras e a definirem seus projetos de formação.” (p.5)

INFORSATO & GALINDO (2006) ao estudarem as necessidades de formação docente, indicam que

“(...) a análise de necessidades constitui etapa do processo de formação e se ocupa tanto do formando como do formador. (...) no segundo caso, [busca] o ajustamento entre a formação esperada e a realizada pelo formador ou instituição formadora.” (p.6-7)

AZAMBUJA (2005), colabora com essa concepção pois pelo seu estudo “O quesito mínimo para que ocorra uma ação de formação está na pré-disposição tanto do formando quanto do formador para a efetivação da formação..” (p.5).

No estudo sobre a construção da identidade profissional, AGUIAR (2006) chama a atenção para um conjunto de respostas a questionários aplicados a 62 professores, em relação à

“classe 4 – Área Específica e Troca de Experiência – O que se pode inferir, a partir das respostas dos sujeitos, é a insatisfação e o questionamento em relação à competência de alguns formadores, daí surgirem a troca de experiência entre eles.” (p.15)

NUNES (2005) no momento de fazer sugestões, após a pesquisa realizada com professores da Secretaria de Estado de Educação de um determinado estado, uma professora afirma que

“Potencializar estratégias formativas, de reflexão e pesquisa-ação, articulando a formação à prática pedagógica e fomentando a idéia dos professores como formadores de seus companheiros; Estabelecer critérios para seleção e formação dos formadores e organizar um banco de formadores.” (p.17)

É possível apreender destes depoimentos que o papel reservado ao formador dos professores engloba, em uma perspectiva acadêmica, o professor se apresentar como um profissional para atuar junto a profissionais. Todavia, a pesquisa de NUNES (*op.cit.*) apresenta um profissional nesta perspectiva do formador dos professores que é o próprio professor.

No coletivo dos professores, há professor(es) disponível(is) a exercer(em) essa função, com capacidade, liderança, conhecimento teórico para tal. É possível, aprender então com os outros professores no coletivo das relações sociais.

Ir mais além, para lembrar da distinção que CUNHA (1980) faz da orientação objetivista onde “A sociedade, pelo Estado, educa o educador. (...) Os educadores devolvem à sociedade que os educou, com a mediação do Estado, as condições para a sua própria reprodução.” (p.43)

Os educadores, nesta concepção reproduziriam as relações existentes na sociedade e educariam os educandos para a subordinação à ordem pré-estabelecida.

“Os educadores brasileiros – e enfatizo a atividades dos que se dedicam à formação de novos educadores – devem empreender um trabalho sistemático de demolição de vícios antigos que entravam a formação de professores novos para tempos novos.” (CUNHA, *ibid.*: 45)

Assim, o papel do educador, do professor dos “novos tempos” compreende um ofício que vai além da relação ensino – aprendizagem, orientado pela cultura que humaniza os homens em sua relação com o coletivo, no mundo, para estar nele e não para interpretá-lo, não se pode esquecer que há o papel das universidades, quem educa o educador, a universidade tem uma parte nesta resposta.

#### **Sub-tema (C): A Universidade e a Formação continuada dos professores**

Juntamente com a escola, como vista anteriormente como o local onde a formação haveria de acontecer, além de outros momentos de formação promovidos pelas próprias Secretarias de Educação, pelas Redes Municipais de Educação, há alguns trabalhos que estudam o papel da universidade nesta formação continuada de professores.

Para AZEVEDO & ANDRADE (2005)<sup>56</sup>, o MEC, através dos textos (MEC/CNE 2002a e 2002b; MEC 2003, citados pelos autores), incentiva a parceria para a "definição e implementação de políticas de formação inicial e continuada dos profissionais de ensino" (*op.cit.*:1). À universidade caberia - construção da profissionalização dos professores: um esforço interinstitucional; a busca de espaços institucionais outros; a interlocução com diferentes saberes; e os projetos de formação, na sua implementação e avaliação. (FORESTÉ, 2003; apud ANDRADE, *op.cit.*: 1)

CANAU (1996 e 2001) aparece nos estudos de BERNARDO (2004), AMBROSETTI & RIBEIRO (2005), LADE (2005) e TERRAZAN et. al. (2005) no estudo sobre a função da universidade. Sendo que as duas últimas pesquisas referem-se aos ISE.

No estudo BERNARDO (*ibid.*), CANAU (*ibid.*) colabora como na discussão do termo "reciclagem" estando a universidade como outras instituições de fora da escola e por conseguinte um *locus* especializado de "produção do conhecimento". Reciclagem, aí significaria "refazer o ciclo, voltar a atualizar a formação recebida" (p.10).

Contudo permanece a dúvida para nós no sentido de que o professor não deveria voltar, ou melhor, continuar em seus estudos para avançar no conhecimento, aperfeiçoar a sua profissão, atualizar, através de leituras e cursos – conhecimentos novos? Como estudado anteriormente.

CANAU (1996), na pesquisa de AMBROSETTI & RIBEIRO (*op.cit.*) trata da relação entre renovação pedagógica, preocupação com a formação continuada e as universidades – esforços no oferecimento de cursos, programas de formação. (p.1)

Na discussão das pesquisas de LADE (*op.cit.*) & TERRAZAN et al. (*op.cit.*), aparecem os Institutos Superiores de Educação (ISE), no primeiro a autora é explícita ao afirmar o governo enquanto incentivador da formação nestas instituições

“(...) retirando das Universidades a responsabilidade desta. É muito evidente o conflito de posições ideológicas nas diferentes propostas (...); [e] a ampliação do programas de formação em nível superior que se destinam àqueles que já atuam nos sistemas de ensino (...)” (LADE, *ibid.*: 2).

---

<sup>56</sup> É um trabalho bibliográfico para apresentar experiências formativas em cursos de Formação de Professores, que visam uma maior qualificação da Formação Inicial e a Formação Continuada dos Professores pelo estabelecimento de parcerias Universidade com as Escolas. (p.1)

Neste sentido, a pesquisadora apóia-se em PIMENTA (2002) para estudar a questão da ampliação destes programas onde há uma

“(…) supervalorização da prática, considerada em si mesma, não tomada como objeto de análise crítica, o que demandaria mais tempo para que uma sólida formação teórica seja apropriada no diálogo com as práticas e com as teorias nela presentes. Esses programas sugerem um investimento mais na *certificação* do que na *qualidade* da formação.” (p.2-3) [grifos da autora]

Na pesquisa de TERRAZAN *et al.* (*ibid.*) a discussão se faz na constatação das desigualdades entre universidade-escola em ações de formação inicial e continuada de professores, iniciando com CANDAU (1996) ao tratar da formação continuada não como acumulação de cursos, palestras, seminários, técnicas, conhecimentos ... (p. 1).

Na discussão da relação das escolas de educação básica e as ISE para a formação inicial e continuada de professores – que é o objetivo da pesquisa – os autores, após entrevistarem as equipes “diretivas” das escolas pesquisadas, concluem que a relação de interação entre essas instituições é unilateral e unidirecional, pois os entrevistados concebem-na a partir

“(…) quase que exclusivamente das Universidades (...) apenas as Universidades são concebidas como locais próprios para a produção do conhecimento pedagógico. As escolas (...) esperar subsídios para a melhoria da prática pedagógica de seus professores” (p.19)

Nesta perspectiva, quem educa, forma os professores é sempre a universidade, externo à escola, esta fica numa atitude de espera pelo saber que virá preencher as necessidades destes profissionais. Este projeto de escola incentiva, via não unicamente a universidade, a não profissionalização do professor, no momento em que ele deixa de ser o portador da possibilidade de no seu ofício reconhecer momentos de aperfeiçoamento, de retornar o ciclo da formação, numa concepção de ampliação de conhecimento, de qualificação, a fim de prosseguir no seu ofício.

Outra pesquisadora que trata da relação com a universidade é SANTOS (2003, 2004 e 2005). No primeiro, ao pesquisar “as políticas encontradas na Baixada Fluminense” (p.1), e estudar a questão da autonomia profissional, a autora colabora com a concepção de “socialização do conhecimento produzido”, “muitas vezes (...) sem reflexão sobre os

problemas que as escolas e secretarias de educação enfrentam e seguem um formato instrucionista típico” (p.2).

É, principalmente, em CONTRERAS (2002) que discute a autonomia de professores, que SANTOS (2003) se apóia teoricamente nas três pesquisas apresentadas à ANPEd, porque

“Na perspectiva de CONTRERAS (2002) conceber o trabalho dos professores e professoras como trabalho intelectual quer dizer, pois desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo em que se relaciona com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino. Ainda para o autor, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações docentes e nas instituições poderiam orientar uma ação transformadora capaz de atenuar a injustiça na instituição escolar, o processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançar num processo de transformação da prática mediante sua própria transformação como intelectuais críticos. Não seria essa uma das tarefas fundamentais da formação continuada?” (p. -4).

SANTOS (2004) pesquisa se a universidade

“tem se valido da condição privilegiada para desenvolver ações realmente relevantes, pelas condições privilegiadas que possui para a formação de professores, através de uma concepção que valorize os saberes construídos pelos docentes, mais do que pacotes que massificam.” (p.2)

Isto aparece quando estuda as universidades do estado do Rio de Janeiro, em entrevistas com os profissionais das pró-reitorias de extensão universitária e que coordenam programas e projetos.

Mesmo nesta pesquisa, continua a discussão da autonomia profissional do professor, e conclui que é um desafio, a partir de como se apresenta a universidade

“(…) mais preocupada em angariar recursos do que com a efetividade de programas institucionais de formação (...) conceber um processo de formação continuada de professores voltado para a autonomia profissional. (...) Solicitamos aos professores que sejam criativos, tenham iniciativa em relação à melhoria educativa, mas, ao mesmo tempo, fazemos com que participem de projetos de formação acabados, definidos por especialistas. A autonomia defendida é sempre relativa.” (p.14-15)

Na pesquisa de 2005, em que SANTOS se empenhou em estudar algumas alternativas em busca da autonomia dos professores, analisando as escolas municipais

cariocas, na etapa em que trata da autonomia como desafio para a formação dos professores,

“Um dos aspectos que me chamou a atenção nos relatos foi a constatação de que as universidades públicas não são as instituições de referências para a formação continuada de professores, mas coadjuvantes entre tantas outras.” (p.12)

Para a pesquisa realizou entrevistas em uma fundação, uma Organização Não Governamental<sup>57</sup> e uma secretaria de educação. Uma das entrevistadas

“(…) alerta sobre o papel em que presumidamente a universidade teria que reunir alguma *expertise*, a análise de programas de formação de professores, inclusive de suas propostas de acompanhamento e avaliação de forma que pudesse contribuir para a gestão da formação continuada.” (p.13)

Na conclusão da pesquisa, SANTOS (*op.cit.*), aponta que

“Não basta garantir que os programas estejam a cargo das universidades públicas, a questão central será qualificar nas diferentes instituições que vêm assumindo a formação continuada de professores o grau de compromisso com uma formação emancipadora e voltada para a autonomia dos professores.” (15)

Conceber a universidade como espaço de formação dos professores indica aproximar o conhecimento do ofício, da necessária *expertise* para a consecução da qualificação que levaria à profissionalização. Indica, ainda, a escola como o local – conforme estudado anteriormente – e amplia a demanda por formação, posto que é ali, muitas vezes, onde se constituem coletivamente as relações sociais da profissão, tanto na universidade como na escola existe um espaço de construção profissional da cultura como possibilidade do humano em oposição à globalização.

Encontramos essa mesma noção de professor estudada nas pesquisas de CONTRERAS (*op.cit.*) intelectual, crítico, reflexivo, em GIROUX (*op.cit.*), porque

“Ao encarar os professores como *intelectuais*, podemos elucidar a importante idéia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de *integrar o pensamento e a prática*, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como *profissionais reflexivos*.” GIROUX (p.161) [grifos nossos]

---

<sup>57</sup> Organização Não Governamental - ONG

Na constituição como intelectual, onde há integração entre o pensamento e a prática, a partir da reflexão, que se volta para a constituição prática do ofício, os professores constituem em um estatuto próprio, onde a marca desta profissão se dá também pela qualificação. Neste sentido, estudar as características desta profissionalização indica o estudo das condições para o exercício do estatuto do magistério.

#### Sub-tema (D): **Carreira docente – magistério – estatuto – profissionalização**

A profissionalização do magistério, através da sua qualificação, implica, também, na organização de uma carreira docente, a partir de um estatuto próprio do magistério. Esta carreira estaria voltada à profissionalização, à valorização do magistério, ao lado de ações para a formação, à qualidade da educação.

Para RANGEL (2006) seria atender ao que dita a legislação “Implementar políticas educacionais que atendam necessidades de formação continuada dos professores, aliadas à concomitante melhoria das condições de trabalho, salário e carreira. (PNE - BRASIL 2001)” (p.4)

NUNES (2005), ao discutir os Percursos, histórias e ações: a formação continuada na voz das protagonistas, trata do desenvolvimento social e político, desenvolvimento profissional e desenvolvimento pessoal. “(...) No segundo, incluímos a formação articulada a outros elementos básicos que compõem a profissionalização: a prática e a carreira desenvolvida a partir dela.” (p.8)

No trabalho de SANTOS (2005)

“(...) a valorização dos professores supõe formação continuada, condições de trabalho dignas e adequadas e um plano de carreira responsável e motivador, dimensões indissociadas do trabalho docente e de sua profissionalização.” (p.2)

LADE (2005) se baseia em SCHEIBE (2003)

“que diz que, somando-se as precárias condições do trabalho e perda crescente do poder aquisitivo do salário, podemos imaginar o que irá acontecer em um prazo relativamente curto com a carreira do magistério e com a tão almejada qualidade na educação.” (p.3)

A não ser o primeiro dos quatro trabalhos, que traz o texto da legislação, os demais se colocam na defensiva política de uma carreira para o magistério no sentido de organizar as ações que tratariam da profissionalização do professor, na busca por uma qualidade da educação, do desenvolvimento pessoal e profissional, indissociada do ofício do professor.

Há dois trabalhos que estudam a carreira na perspectiva de HUBERMAN (1992), em que esse autor, não discute aparentemente as questões sociais e políticas que implicam na construção da carreira do magistério como elemento da profissionalização, a partir dos textos de AGUIAR (2006: 5) e BERTOLO (2004: 1), mas numa perspectiva de processo, constituído por etapas: a entrada na carreira, da estabilização como professores, da diversificação de objetivos e da fase final – aposentadoria?

Em INFORSATO & GALINDO (2006) encontramos uma pesquisa que apresenta o quadro do magistério oficial do Estado de São Paulo, pois o estudo foi realizado na microregião de Araraquara,

“(…) os docentes buscam aprimoramento por meio de iniciativas próprias, uma vez que os incentivos em plano de carreira são ainda muito tímidos nos municípios pesquisados, principalmente naqueles de pequeno porte.” (p.10)

Prosseguem os autores:

“Uma minoria dos professores (11 respondentes ou 3,3%) consideram a categoria ‘trabalho e valorização docente’ como temas importantes a serem tratados em ações de formação continuada. A pouca atenção à temática no universo pesquisado representa a pouca atenção destinada à elaboração e/ou reformulação dos planos de carreira dos profissionais do magistério, uma vez que dos oito municípios, apenas dois o possuem, enquanto que os demais, ou inexistem ou não contemplam as últimas diretrizes legais.” (p.14)

A ANFOPE no Documento Final do XII ENCONTRO NACIONAL (2004), em defesa da formação continuada dos profissionais da educação, “Defende, também, a necessidade de articulação entre formação, condições adequadas de trabalho, política salarial e carreira digna” (p.20). Nos diversos documentos da referida Associação, disponíveis na sua página na web, conforme indicado anteriormente, esta sai em defesa desses princípios, por entendê-los constituintes do ofício de professor.

O panorama descrito dá a configuração em que se encontra o tema da discussão da implantação da carreira do magistério para a sua profissionalização, ao lado da formação continuada, da sua qualificação.

“Há muito trem que não chega, muitos salários não recebidos, muita dignidade nas condições de trabalho adiada. As circunstâncias sociais nos fazem e desfazem. Mas também nós mesmos nos fazemos e nos desfazemos. Somos sujeitos de nossa história. E quantas histórias temos para contar e comemorar. Para celebrar. Quantas esperas frustradas e quantas lutas para torná-las realidade. Nossa história enredada na história social. Também é nossa.” (ARROYO, *op.cit.*: 135)

Enquanto profissionais que participam da história no sentido de construí-la, é possível dentro dessa construção, a organização de uma carreira do coletivo dos professores, voltada para a história social, para a humanização das relações existentes, no sentido da construção de relações sociais, de oportunidades de viver a vida de professor.

A concepção de formação continuada expressa nos trabalhos da ANPED, aqui estudada, apresenta discussões e problematizações que, também encontramos na literatura especializada, no sentido de pesquisar a história e as práticas de concepções de formação continuada vivenciadas desde os anos de 1970: do racionalismo, da técnica até uma perspectiva atual incorporando a questão sócio-histórica; da atuação do professor enquanto reflexão da sua prática, na construção de saberes docentes à concepção crítico-dialética, incorporando a cultura e as relações sociais na interpretação da realidade e da profissão do professor; da escola como local privilegiado desta formação, na constituição de coletivos de professores e das relações sociais que os tornam mais humanos, porque permeados pela história construída através da concretude das ações profissionais.

A profissão docente aparece nas pesquisas como a necessidade de uma identidade profissional, através da autonomia do exercício da profissão. Essa profissionalização passaria por habilidades, experiência, prática, desenvolvimento profissional. Seria no exercício da função, em alguns trabalhos, na prática docente, da realização do trabalho de professor, das práticas dos sujeitos que encontramos a discussão sobre a profissão do professor.

A profissionalização que é dada pela expertise, pela qualificação se consubstanciaria em atividades, atitudes, práticas, contudo as explicitações da identidade e da autonomia incorporam concepções às estudadas por nós nos referenciais teóricos desta pesquisa.

Esse profissional, constatamos pelos trabalhos da ANPED, é formado nos coletivos dos professores, nas escolas, mas também junto à universidade que tem um papel de (re)construção e sistematização do conhecimento, enquanto uma das instâncias formadoras

dos professores, no sentido de se aproximar da escola, das necessidades dos professores, na propositura de ações formativas.

Um próximo enfoque dos trabalhos estudados, nos revela, conforme constatamos, também, em nosso referencial teórico, a discussão da carreira docente enquanto estatuto da profissionalização. Neste sentido o estatuto se reveste de importância na garantia da qualificação para a profissão.

Os trabalhos da ANPED aqui estudados significam a produção de pesquisadores, enquanto conjunto de reflexões teóricas e proposituras de políticas para a área da formação dos professores, na sua constituição de profissionais da educação pública, cujas problematizações e discussões ali encontradas constituem-se em referenciais para a construção de desenhos de políticas para a área em estudo, no sentido de que a profissão de professor se estabeleça para além do ofício de mestre e, também, para além de momentos de formação continuada com o objetivo da escolarização, do preenchimento de lacunas da formação inicial, em ações que busquem a constituição da profissionalização desta profissão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou o estudo sobre formação continuada de uma perspectiva inusitada, a partir de referências com os quais a nossa familiaridade se iniciava: da sociologia da educação, principalmente da sociologia do trabalho. Ao estudarmos pesquisadores desta área – nos avanços e recuos frente à sua leitura, construímos um referencial teórico para dar conta do objeto pesquisado.

Esta construção teórica, por vezes se evidenciou enquanto dilema do pesquisador que o compartilhava com os mesmos teóricos, na busca por uma compreensão que desse conta de referenciar-nos à hipótese construída para esse estudo, por conta de insuficiência de leituras que tínhamos para o estudo das profissões.

O que aprendemos neste estudo demonstra a descontinuidade, por vezes, de políticas denominadas de formação continuada, quando por motivos alheios à necessidade e decisão dos professores – mas concernentes às políticas formuladas pelo Estado, que através de sistemas burocratizantes, decididos em gabinetes, escolarizam a formação continuada, originando uma política lacunar – constituem-se em políticas que têm por objetivo preencher as lacunas “deixadas” pela formação inicial, por um acúmulo de escolarização: através de cursos de curta duração, cursos de longa duração, se interpõem entre o professor e sua profissão, sem uma política que os inter-relacionem.

Estudar os trabalhos apresentados na ANPEd – que necessita de um aprofundamento maior, pois o período aqui pesquisado diz respeito a um espaço de apenas sete anos, sendo que a produção desta instituição é consideravelmente mais abrangente – proporcionou-nos localizar nas pesquisas desta área, questões colocadas pelos teóricos, que também se apresentavam no estudo da profissionalização: dicotomia entre formação inicial e contínua; construção do estatuto do magistério; e principalmente a concepção de que o acúmulo de escolarização levará à qualificação.

Não obstante, nos ressentimos, nos textos da ANPEd de uma pesquisa sobre a profissionalização dos professores que fizesse a interlocução com autores que trabalham essa questão, por exemplo os da sociologia das profissões e da sociologia do trabalho. Os textos que estudaram a profissão, o faziam a partir de referenciais da pedagogia, o que não

diminui o mérito da pesquisa, porém outros olhares ampliariam as possibilidades da concepção da profissão de professor.

A especialização, aparece como possibilidade da constituição do profissional, pois coloca para o professor a sua continuidade de formação – porque

“Nosso próprio trabalho deve, inevitavelmente continuar altamente imperfeito. Somente pela especialização rigorosa pode o trabalhar científico adquirir plena consciência, de uma vez por todas, e talvez não tenha outra oportunidade em sua vida, de ter realizado alguma coisa duradoura.” Uma realização verdadeiramente definitiva e boa é, hoje, sempre uma realização especializada.” (WEBER, 1974a: 160)

Esse fato do estudo enquanto momento de revermos a nossa imperfeição, para a consciência profissional, faz da formação continuada do professor a sua profissionalização – numa perspectiva que avança para além do *continuum* de formação. Essa característica tem na formação continuada uma continuidade da inicial, não por acúmulo de escolarização, para preencher as lacunas, todavia enquanto constituição de estar em estudo contínuo dada pela imperfeição dos profissionais que somos.

Esse caráter contínuo constitui-se em uma possibilidade de dedicação que leve o professor a apaixonar-se pelo que faz, “(...) pois nada é digno do homem como homem, a menos que ele possa empenhar-se na sua realização com dedicação apaixonada” (*ibid.*: 161).

A paixão sozinha, também não configura a profissionalização, mas o coletivo, as relações sociais ali explicitadas, construídas no cotidiano – isto também aprendemos nesta pesquisa – constitui-se em elemento a ser considerado.

O fato da continuidade de estudos, pela paixão por aprender, fez com que também aprendêssemos com esta pesquisa que é possível considerar a formação dos professores como o próprio nome diz FORMAÇÃO, sem subdividi-la em inicial e continuada, porque ambas fazem parte, ou melhor, compõem um estado da profissão: estar em atualização, querer estudar para apreender a profissão, para atender às necessidades do ofício de mestre. Por isso somos favoráveis à denominação de FORMAÇÃO, para os certames, para as políticas para a área estudada.

Ainda existe a constituição política, do reconhecimento pelo estatuto do magistério – onde em tantos lugares é utopia, está nos sonhos – resgatando a dignidade do professor,

através de características próprias necessárias para a profissionalização – conforme apontaram os teóricos que discutem essa questão; em outros espaços é realidade – às vezes tênue, dependendo das políticas implementadas – mas em outros se apresenta como constante, perene.

Todavia, essas considerações ficariam em dívida, se o professor não conceber a sua profissão a partir da história que ele constrói diariamente, enquanto humano que é, nas relações que estabelece com os seus alunos, com os outros profissionais, com a humanidade. Fazer frente à globalização, colocando a cultura enquanto produto da história humana, recoloca para o professor o seu estatuto de mestre que tem ofício construído na esperança da escola pública para aqueles que aprendem e para os que ainda não aprendem, mas apreenderão “o mundo como ele é”.

A pesquisa não se esgota em si mesma, por ser um recorte de uma dada realidade, não obstante coloca outras questões – a partir deste estudo – mas que não foram aqui respondidas, todavia apontam para futuras investigações, por exemplo:

- Como os Sistemas de Educação, as Redes de Escolas Públicas têm se organizado para, ouvidos os anseios e necessidades dos professores, desenhar as políticas de formação?
- Em que medida a atuação da “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica” consegue se aproximar de uma formação de professores que trata da sua profissionalização?
- Como as Universidades, principalmente as públicas, têm dado conta de atender às necessidades dos professores e como têm articulado os projetos de formação com as políticas dos Sistemas e das Redes Públicas de Ensino?

Estas indagações nos colocam desafios que, a partir desta pesquisa, constituir-se-ão em desdobramentos para estudos que possam contribuir nesta área do conhecimento acadêmico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. 3ª. Ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- ADORNO, Theodor W. “Teoria da Semicultura”. Trad. Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. *In: Educação e Sociedade*, Cedes, ano XVII, dez. 1996, nº56.p.388-411.
- AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. “Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional.” Disponível em <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 29a. reunião. 2006. acesso em abril de 2008.
- ALMEIDA, Rosilene Souza. “As redes de conhecimentos tecidas na relação formação continuada de professores e interatividade: o contexto do projeto ‘Salto Para o Futuro’”. Disponível em <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 28a. reunião. 2005. acesso em abril de 2008.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara & RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. “Universidade e formação continuada de professores: algumas reflexões.” Disponível em <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 28a. reunião. 2005. acesso em abril de 2008.
- ALTMAN, Helena. “Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro”. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p.77-89, jan./jul.2002
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *In: Educação & Sociedade*, Campinas, vol.265, n.92, p.1039-1066, Especial, outubro de 2005.
- ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. 5ª. Ed. [tradução de Mauro W. Barbosa]. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ARRETCHE, Marta. “Relações federativas nas políticas sociais”. *In: Educação & Sociedade*, v.23, n.80, setembro/2002, p.25-48.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. 6ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002
- \_\_\_\_\_. “Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores”. *In: Educação e Sociedade*, nº69, Campinas: CEDES, 1999
- AUTH, Milton Antonio. “Coletivos escolares e interações de professores em formação inicial e continuada.” Disponível em <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 30a. reunião. 2007. acesso em abril de 2008.

AZAMBUJA, Guacira de. “A formação continuada e a continuidade da formação”. Disponível em <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 29a. reunião. 2006. acesso em abril de 2008.

AZEVEDO. Ana Lúcia de Faria. “Relatos de experiências docentes na formação continuada de professores.” Disponível em <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 27a. reunião. 2004. acesso em abril de 2008.

AZEVEDO. Maria Antonia Ramos de & ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. “Estratégias formativas como elemento integrador na educação inicial e continuada de professores.” .” Disponível em <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 28a. reunião. 2005. acesso em abril de 2008.

BARBIERI, Marisa Ramos, CARVALHO, Célia Pezzolo de & UHLE, Águeda Bernardete. “Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações”. In: *Cadernos Cedes 36 Formação Continuada*, Campinas, Papirus, 1995.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *A cidadania ativa – referendo, plebiscito e iniciativa popular*. São Paulo: Editora Ática, 2003

BERNARDO, Elisângela da Silva. “Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s)”. Disponível em <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 27a. reunião. 2004. acesso em abril de 2008.

BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. “Formação continuada de professores no projeto Escola Cabana: avanços e equívocos de um processo centrado na escola.” Disponível em <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 27a. reunião. 2004. acesso em abril de 2008.

BITTENCOURT, Agueda Bernardete. *Sobre o que falam as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Formação continuada e gestão da educação*. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.65-93.

BOURDIEU, Pierre. (1983). *O Campo Científico*. In R. Ortiz, *Pierre Bourdieu. Coleção Grandes Cientistas Sociais*. São Paulo, Editora Ática, pp. 122-155.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1998. Disponível na web in [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm) . acesso em julho de 2008

\_\_\_\_\_. Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Disponível na web em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm) acesso em julho de 2008

\_\_\_\_\_, Lei 9394/96. – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível na web in [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

BRASIL, MEC. *Orientações Gerais*. Rede Nacional de Formação de Professores de Educação Básica. Brasília, DF, 2005.

BUENO, Shirley Neves. “A educação continuada de longa duração para professores das séries iniciais: algumas concepções e ações no campo da saúde”. Disponível na World Wide Web: < <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 30a. reunião. 2007.> acesso em abril de 2008.

CABRERA, Blas & JAÉN, Marta Jiménez. Quem São e que fazem os docentes? Sobre o ‘conhecimento’ sociológico do professorado. *In: Teoria & Educação*, 4, 1991. Porto Alegre-RS. Pp.190-214

CARVALHO, Janete Magalhães & SIMÕES, Regina Helena Silva. “A identidade e profissionalização docente: um retrato delineado a partir dos periódicos nacionais”. *In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.)*. Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília :MEC/Inep/Comped,2002b. (Série Estado do Conhecimento, n.6), disponível na World Wide Web: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/formacao\\_de\\_professores\\_148.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/formacao_de_professores_148.pdf)>, acesso em maio de 2008.

\_\_\_\_\_ & \_\_\_\_\_. “O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos”. *In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.)*. Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília :MEC/Inep/Comped,2002b. (Série Estado do Conhecimento, n.6), disponível na World Wide Web: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/formacao\\_de\\_professores\\_148.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/formacao_de_professores_148.pdf)> acesso em maio de 2008.

CHAUÍ. Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Editora Ática, 2002.

COHN, Gabriel. WEBER. 7ª. ed. São Paulo: Editora Ática. 2002

CORBURRI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do estado ao projeto de reforma. *In: Educação e Sociedade.*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 677-701, Especial - Out. 2004

COQUEMALA, Ana Paula de Quadros. “Professores de Educação Física da Rede Pública Estadual de São Paulo e formação continuada: quem se (pré) ocupa?” Disponível em <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 30a. reunião. 2007. acesso em abril de 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. “Quem educa os educadores?”. *In: Educação & Sociedade*, Cortez Editora/Autores Associados/CEDES, no.5, jan.1980 p.41-46.

DAVIES, Nicholas. O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta. Campinas. OS: Autores Associados, 1999. – (Coleção polêmicas do nosso tempo: 64).

DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. “A formação continuada por áreas curriculares: possibilidades e limites de constituírem-se como “comunidades interpretativas”. Disponível na World Wide Web: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 29a. reunião. 2006.> acesso em abril de 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p.921-946.

DUARTE, Newton. “As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento”. *In: Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez 2001 N° 18. p.35-40. Disponível na World Wide Web: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18\\_05\\_NEWTON\\_DUARTE.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_05_NEWTON_DUARTE.pdf).>

ELIAS, Norbert. Envolvimento e alienação. (tradução do inglês: Álvaro de Sá). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ENGUITA, Mariano Fernández. “A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização”. *In: Teoria e educação*, nº4, p.41-60, 1991.

\_\_\_\_\_. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. “Formação continuada e gestão da educação no contexto da ‘cultura globalizada’”. *In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). Formação continuada e gestão da educação*. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.17-42

FREITAS, Helena Costa Lopes de. “A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada”. *In: Educação & Sociedade*. Campinas, vol.28, n.100 p.1203-1230, 2007.

\_\_\_\_\_. “Desafios para a formação continuada e a profissionalização do magistério”. *In: Anais do Seminário*. Centros de formação continuada de professores em municípios. UNICAMP. Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.l.], 2003.

\_\_\_\_\_. “Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação”. *In: Educação & Sociedade*. Campinas, v.23, n.80, setembro/2002, p.136-167.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Helena Costa Lopes de; & MALAVAZI, Maria Márcia Sigríst. “Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas”. *In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; RIOLFI, Claudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima (orgs.). Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.61-88

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. “Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado”. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.24, n.82, p.93-130, abril, 2003

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2000.

FUSARI, José Cerchi & RIOS, Terezinha Azeredo. “Formação continuada dos profissionais do ensino”, in *Cadernos Cedes* 36 Formação Continuada, Campinas, Papirus, 1995.

GALINDO, Camila José & INFORSATO, Edson do Carmo. “Manifestações de necessidades de formação continuada por professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental”. Disponível na World Wide Web: < <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 30a. reunião. 2007.>, acesso em abril de 2008.

GAMA, Maria Eliza & TERRAZZAN, Eduardo A. “Características da formação continuada de professore nas diferentes regiões do país”. Disponível na World Wide Web: <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 30a. reunião. 2007., acesso em abril de 2008.

GRAMSCI, Antonio. Maquiavel, a política e o Estado moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GENTILI, Pablo. “Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias”. In: GENTILI, Pablo (org.) . *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 3ª. Ed. Tradução de Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: vozes, 1997. – (Coleção estudos culturais em educação)

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOERGEN, Pedro. Pós-modernidade, ética e educação. Campinas, OS: Autores Associados, 2001. – (coleção polêmicas do nosso tempo; 79).

HELOANI, José Roberto. “Organizações qualificantes ou neurotizantes?”. In: *Pro-Posições*. Vol.8 n°3[24], novembro de 1997.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. “Estado e políticas (públicas) sociais”. In: *Cadernos Cedes*, ano XXI, n°55, p.30-41, novembro/2001

HOUAISS, Antonio. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. 1ª. Ed. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia. 2001.

IANI, Octávio. *Teorias da globalização*. 11ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 271p.

INFORSATO, Edson do Carmo & GALINDO, Damila Jose. “Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas.” Disponível na World Wide Web: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 29a. reunião. 2006.>, acesso em abril de 2008.

ISHIHARA, Cristiane Akemi. “Formação contínua: o encaixe entre projetos.” Disponível na World Wide Web: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 28a. reunião. 2005.>, acesso em abril de 2008.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho; JACOBUCCI, Giuliano Buzá; & MEGID NETO, Jorge. “A formação continuada de professores em Centros e Museus de ciências no Brasil”. Disponível na World Wide Web: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 30a. reunião. 2007.> acesso em abril de 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. . “Exclusão includente e inclusão excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho”. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; e SANFELICE, José Luis (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados. HISTEDBR, 2002. p. 77-95 (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. “As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando”. In: *Educação & Sociedade*, Cedes, ano XX, nº68, dez. 1999, p.163-183

LADE, Marcela Lazzarini de. “A formação continuada para a diversidade: um estudo da Rede Municipal de Juiz de Fora”. Disponível na World Wide Web: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 28a. reunião. 2005.> acesso em abril de 2008.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. “Apresentação”. In: *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. 2ª. Ed. Textos CERU. Série 2, n.3, p.7-10, São Paulo.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. “Documentos e depoimentos na pesquisa histórico-sociológica.” In: *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. 2ª. Ed. Textos CERU. Série 2, n.3, p.59-72, São Paulo.

LÖWY, Michel. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. 13ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 1999.

MACHADO, Lucília. “A institucionalização da lógica das competências no Brasil.” In: *Proposições*, Campinas, vol.13, n.1(37): 93-124, jan.-abr.2002.

MACHADO, Vera de Mattos. “Análise do estudo coletivo na formação continuada dos professores de ciências de 5ª. A 8ª. série, do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS”. Disponível na World Wide Web: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 28a. reunião. 2005.> acesso em abril de 2008.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Um estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. “Formação continuada para o desenvolvimento docente: entre discursos e práticas”. Disponível em <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 28a. reunião. 2005. acesso em abril de 2008.

OFFE, Clauss (org.). *Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política*. São Paulo: Brasiliense, 1985

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. “Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola”. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade & ROSAR, Maria de Fátima Félix (orgs). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte, MG: Ed. Autêntica. 2002. p.125-143

OLIVEIRA, Daniela Motta de. A Formação de Professores na Lei 9394/96 - Um estudo comparativo das diretrizes estabelecidas para a formação de professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental nos anos 70 e nos anos 90. Disponível na World Wide Web: < <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1603.htm>> acesso em julho de 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. “Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica”. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p.661-690., out.2007.

PIRES, Joelma Lúcia Vieira. *Formação por competências: do prescrito ao real*. Campinas, SP, 2008. 312p. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de Queiroz. “O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões”. In: *In: Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. 2ª. Ed. Textos CERU. Série 2, n.3, p.13-24, São Paulo.

RANGEL, Iguatemi Santos. “A formação continuada de professores da educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Vitória: um confronto entre as propostas oficiais e a opinião dos professores”. Disponível na World Wide Web: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 29a. reunião. 2006.> acesso em abril de 2008.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de & FORTES, Rodolfo Medeiros Cunha. “Mudanças e inovações pedagógicas na formação continuada dos docentes”. Disponível na World Wide Web: < <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 28a. reunião. 2005.> acesso em abril de 2008.

RHEINHEIMER, Adriana de Freitas. “Política de formação contínua de professores: a descontinuidade das ações e as possíveis contribuições.” Disponível em <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 30a. reunião. 2007. acesso em abril de 2008.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da Educação – o que você precisa saber sobre ...Rio de Janeiro: DP&A, 4ª. Ed. 2003.*

RODRIGUES, Maria de Lurdes. *Sociologia das Profissões*. 2ª. Ed. Oeiras, Portugal: Celta Editora. 2002.

SAES, D. de A. M. “A reemergência do populismo no Brasil”. In: DAGNINO, E. (org.) *Anos 90: Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. “Formação continuada: Decisão institucional ou espaço de construção de autonomia?”. Disponível na World Wide Web: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 26a. reunião. 2003.> acesso em abril de 2008.

\_\_\_\_\_. “A universidade e a formação continuada de professores: dialogando sobre a autonomia profissional.” Disponível na World Wide Web: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 27a. reunião. 2004.>. acesso em abril de 2008.

\_\_\_\_\_. “Os Centros de Referência para a Formação Continuada de Professores: algumas alternativas em busca da autonomia.” Disponível na World Wide Web: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 28a. reunião. 2005.> acesso em abril de 2008.

SAVIANI, Dermeval. *História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos*. Disponível na World Wide Web: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm> >, acesso em junho de 2008.

\_\_\_\_\_. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. In: *Educação & Sociedade*, vol.28, n.100 – Especial, p.1231-1255, out.2007.

\_\_\_\_\_. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional*. 2ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Andréia Ferreira da. “A formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001).” Disponível na world Wide Web: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt08/gt08327int.rtf> - 2005>, acesso em outubro 2007.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. “O discurso dos professores sobre a formação continuada”. Disponível na World Wide Web: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 24a. reunião. 2001.>. acesso em abril de 2008.

SINISCALCO, Maria Teresa. *Perfil estatístico da profissão docente*. Trad. B&C Revisão de Textos S/C Ltda. São Paulo: Moderna, 2003.

SOUZA, Aparecida Néri de. “Trajetórias de professores da educação profissional”. In: *Pro-Posições / Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação*. – Campinas, SP, v.16, n.3(48) - set.dez.2005, pp.195-211

\_\_\_\_\_. *Sou professor, sim senhor!: representações do trabalho docente*. Campinas, SP: Papirus, 1996 – Coleção magistério: formação e prática pedagógica.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. “O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor.” *In: Cadernos Cedes*, Campinas, vol.25, n.66, p.249-259, maio/ago, 2005.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de & OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ”Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil”. *In: Educação & Sociedade*, Campinas, vol.24, p.873-895, setembro de 2003.

TANURI, Maria Leonor. “História da formação de professores”. *In: Revista Brasileira de Educação*. Mai/jun/jul/ago, 2000, nº14, p.61-88)

TEIXEIRA, Vânia Laneuville. “A formação continuada de professores em um Sistema Municipal de Ensino: o repensar da gestão pedagógica.” Disponível na World Wide Web: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 28a. reunião. 2005>. acesso em abril de 2008.

TERRAZAN, Eduardo Adolfo; SANTOS, Maria Eliza Gama; & LISOVSKI, Lisandra Almeida. “Desigualdades nas relações universidade-escola em ações de formação inicial e continuada de professores”. Disponível na World Wide Web: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>. - 28a. reunião. 2005>. acesso em abril de 2008.

TORRES, Rosa María. “Melhorar a qualidade da educação básica?: as estratégias do Banco Mundial”. Trad. Mônica Corullón. *In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio (orgs.) O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRAGTENBERG, Mauricio. “A escola como organização complexa”. *In: GARCIA, Walter. Educação Brasileira Contemporânea*. São Paulo: McGraw-Hill, 1978.p.15-30.

UNESCO. *Informe mundial sobre la educación*. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación. Madrid, Espanha: Ibérica Grafic, S.A. 1998. Preâmbulo.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política educacional: prioridades *versus* números. Disponível na Word Wide Web: <[http://www.educacaoonline.pro.br/politica\\_educacional\\_prioridades.asp?f\\_id\\_artigo=383](http://www.educacaoonline.pro.br/politica_educacional_prioridades.asp?f_id_artigo=383). > acesso em junho de 2008

WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia – II parte Poder*, Max Weber, 5ª. Ed. Editora Guanabara, 1982, p.186-282.

\_\_\_\_\_. “Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal.” *In: CAMPOS, Edmundo (org.). Sociologia da Burocracia”* 3ª. Edição. Rio de Janeiro. 1976.

\_\_\_\_\_. A ciência como vocação. *In: GERTH, H. H. e WRITHT MILLS, C. (orgs.). MAX WEBER - ensaios de sociologia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar ed.. 1974a.

\_\_\_\_\_. A política como vocação. In: GERTH, H. H. e WRITHT MILLS, C. (orgs.).  
*MAX WEBER - ensaios de sociologia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar ed.. 1974b.