

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: TENDÊNCIAS E PROPOSIÇÕES NO PANORAMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Maria José de A. Gadelha*

SME/Natal-RN/Brasil

mj-gadelha@hotmail.com

Resumo: As pesquisas acerca da formação continuada docente têm proliferado no Brasil e na América Latina, nas duas últimas décadas, eivadas de diferentes tendências que servem para a manutenção ou democratização da sociedade. Neste artigo, apresentamos as críticas ao discurso econômico, com base em estudos desenvolvidos por Cabral Neto e Castro (2000; 2009), dentre outros que analisam as proposições dos organismos governamentais para a formação de professores. Destacamos as políticas de formação continuada implantadas à luz da legislação vigente e defendemos as propostas voltadas para o desenvolvimento sócio-profissional docente, as quais sinalizam para processos formativos que possibilitam a evolução permanente de construção/reconstrução de sentidos que favorecem a melhoria do ensino e da aprendizagem de todos/as.

Palavras-chave: formação continuada docente; desenvolvimento sócio-profissional; ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A formação e o agir profissional, na perspectiva educativo-crítica consciente proposta por Freire (1996), são defendidas neste artigo por constituírem-se como vertentes para uma revolução político-pedagógica, necessária à efetivação da democracia no Brasil. Comungamos com o mestre que uma revolução educacional requer uma mudança na essência e envolve condições objetivas e subjetivas para formar um homem novo. Formar não no sentido de domesticar, de subordinar à ordem vigente, mas de contribuir: na construção de pontes e caminhos, nas necessárias transformações da sociedade, nas alternativas políticas, no assumir de compromissos pessoais, éticos e coletivos, geradores de ambiências solidárias, mais humanas, que assegurem os direitos políticos e sociais de todos. A educação é um desses direitos e ao mesmo tempo a instituição escolar está envolvida com outros direitos que definem a cidadania.

No entanto, boa parte dos que opinam hoje sobre o que precisa ser feito na educação brasileira e tomam decisões nesse campo carece do conhecimento e da experiência necessários a qualquer pronunciamento e encaminhamento. A virtual ausência dos professores que se encontram em salas de aulas na definição, discussão e tomada de decisões de políticas públicas educativas contribui para selar discursos realizados em gabinetes, muitas vezes por economistas, para serem implementadas por educadores. Como afirma Torres (1996, p.139) “[...] apesar de todas as políticas de melhoria e reforma afirmarem definir-se em nome da

aprendizagem, o mundo da escola, da sala de aula e da aprendizagem é visto como uma caixa preta, e o conhecimento e a discussão pedagógicas como tecnicismo”. São priorizadas, por exemplo, a capacitação em serviço sobre a formação inicial que deveria ser oferecida, preferencialmente, em instituições públicas e em instituições de ensino superior, com qualidade socialmente referenciada, visando a um projeto de nação substantivamente educativo.

As críticas ao discurso econômico trazem aqui as referências de estudos desenvolvidos por Popkewitz (1991), Cabral Neto e Castro (2000), Tiramonti (2000), Gajardo (2000), Krawczyk (2004), dentre outros que analisam as tendências e proposições dos organismos governamentais para a formação de professores. Destacam a ótica economicista nas propostas educacionais, a participação decisiva de burocratas autônomos e elites representantes do aparelho burocrático-administrativo que influenciam os sistemas de ensino na América Latina, os meios de comunicação de massa, bem como a franca subordinação do governo federal aos organismos financiadores. Revelam que a seleção e organização dos currículos, na formação docente – inicial e continuada – de um modo geral, ficam conectadas às questões de interesse e poder genéricos, organizando e conferindo valor a determinado tipo de saber, legitimando formas institucionais e de relação social, valorizando determinados estilos de raciocínio, classificação e ponderação (POPKEWITZ, 1991).

As demandas que esse modelo propõe para a educação mantém uma estreita vinculação entre a estrutura de produção, a realização mundial do capital (estrutura ocupacional) e a estrutura do sistema educativo mundial. No momento em que as políticas educacionais são movidas pelas ideologias do valor econômico e do neoliberalismo, enfatizam a flexibilidade, racionalidade, produtividade, competitividade e

[...] passam a produzir novos paradigmas e enfoques que estão associados ao paradigma econômico centrado no novo sistema tecnológico e que vão determinar um novo tipo de organização socioprodutiva que, de acordo com a ideologia neoliberal, permitirá que as nações e as empresas cresçam competitivamente na sociedade global. (CASTRO, 2005, p.20).

É importante ressaltar que as ações educacionais desenvolvidas pelo MEC, nessa direção, iniciaram-se no quadro dos compromissos assumidos pelo governo e pelos organismos internacionais na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, em março de 1990. Nela foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos (Education For All – EFA) e Satisfação das Necessidades Básicas de

Aprendizagem que dispõe de dez artigos, os quais enfatizam o direito de todos à educação básica e os deveres das nações quanto ao cumprimento dessas necessidades, estabelecendo o prazo de dez anos para a solução desses problemas.

Esse evento teve desdobramentos por meio de uma agenda comum aos países da América Latina, visando priorizar a educação e transformar a gestão educacional pública: a Conferência de Nova Delhi, na Índia (1993), com os nove países mais populosos do mundo, dentre eles o Brasil, visou garantir os conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem às necessidades elementares de vida às crianças, aos jovens e adultos, até o ano 2000; o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC IV, em 1991, no Equador; V no Chile, em 1993; o VI em Jamaica, em 1995; o VII na Bolívia em 2001); o Fórum de Dácar, no Senegal, em 2000.

A reforma educacional dos anos noventa está configurada principalmente no *Plano de Educação para Todos* (1993-2003) e no *Planejamento Político Estratégico* (1995) visando, prioritariamente, à modernização da educação. (CASTRO, 2004)

As ideias e diretrizes postas nos referidos documentos tornaram os sistemas de ensino mais diversificados e flexíveis, objetivando maior competitividade, com contenção de gastos. Os princípios da Reforma Educacional brasileira da década de 1990 nortearam uma diversidade de instrumentos normativos, como leis ordinárias, resoluções, portarias, dentre outros, em acordo com as recomendações do Banco Mundial (BM) para os países da América Latina. Fundamentaram-se na lógica do mercado, na qualidade e eficiência do sistema e passaram a adotar um conceito econômico de forma que o mercado assume a centralidade na reforma neoliberal. Como ressalta (CHAUÍ, 1999, p. 3):

[...] a reforma do Estado tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é portanto de racionalidade sócio-política e agente principal do bem estar da república. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa maneira, a Reforma encolhe o espaço público democrático de direitos e amplia o espaço privado não só ali onde seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica –, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados.

Em decorrência dessa Reforma, o ensino superior privado cresce de forma acelerada, ofertando cursos de formação de professores de maneira aligeirada e superficial, os quais carecem de transformações profundas, em especial na estrutura e organização, impossibilitando dinamizar esse nível de ensino de acordo com os desafios do compromisso

social, da pesquisa estratégica, da educação para todos e para toda a vida e da integração regional do país. Os dados do Censo da Educação Superior de 2006 mostram que as instituições privadas respondem por 74,1 % do total de matrículas do país e são frequentadas pelos estudantes de maior poder aquisitivo. Apesar dos esforços do Governo Federal no sentido de duplicar a oferta de vagas públicas das instituições federais de educação superior até o ano em curso, está longe de atingir a meta do Plano Nacional de Educação - PNE que é matricular 30% da população entre 18-24 anos nessas instituições até 2011. O BM não prioriza a formação inicial em universidades públicas e reduz a análise dessa formação a um aspecto economicista, em detrimento das dimensões pedagógica e política. Como afirma Torres:

As análises setoriais continuam pouco se beneficiando dos avanços da pesquisa educativa e da contribuição de ciências afins – a lingüística, a psico e a sociolingüística, a antropologia, a história – às modernas concepções e teorias da aprendizagem. Predomina a visão da educação como um campo sem especificidade, sem antecedentes nem história, órfão da tradição teórica e discussão pedagógica, no qual confluem e interatuam insumos ao invés de processos, quantidades ao invés de qualidades. (TORRES, 1996, p.141).

Nos problemas apontados pelo BM, segundo a autora, pulsam questões de caráter epistemológico e ontológico. A realidade e as investigações desenvolvidas nos últimos tempos, *in loco*, precisam ser consideradas, as intervenções contextualizadas, ancoradas em padrões educacionais elevados, com o apoio das instituições de Ensino Superior que investem em pesquisa, extensão e ensino, com profissionalismo. É preciso, pois, superar a visão que tenta enquadrar a educação ao modelo econômico, por não respeitar a especificidade do ensinar e aprender escolar, por ser incompatível com políticas públicas que consideram os princípios de qualidade, equidade, eficiência e participação desejada. Nesse caminhar, as instituições definidoras das políticas devem se articular em redes, levando em consideração os princípios éticos e políticos decorrentes da justiça social, o combate ao imediatismo e a desprofissionalização em todas as práticas formativas do professor, de forma a considerar:

[...] a importância e o valor da informação como um significativo auxiliar para discussões, reivindicações e decisões mais substantivas e pró-ativas sobre a política educacional brasileira e a preocupação com os destinos da manutenção da escola pública sob a responsabilidade do Estado, notadamente nos chamados países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil (CABRAL NETO, 2002, p. 8-9).

Reconhecemos a necessidade urgente de levarmos em conta os estudos e pesquisas que proliferaram na vertente histórico-crítica, desenhando cenários e tendências voltadas para a profissionalização do trabalho docente, convertendo-se numa luta e numa conquista dos/as próprios/as professores/as. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003). Urge o assumir de uma posição científica para que, dentre outras premências, as várias modalidades de formação docente adotem como fonte uma visão global que possibilite ações coletivas em detrimento de privilégios ou benefícios setoriais e individuais, tendo presente a necessidade do desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores e demais integrantes da rede. As pesquisas, os estudos e os diagnósticos educacionais atuais, envolvendo as várias etapas, modalidades e níveis de ensino, precisam ser considerados como ponto de partida para a definição de políticas públicas amplas, e desfazer práticas formativas amadorísticas e alienantes.

Diante do exposto, é preciso precaução para que as lógicas empresariais e mercantis ou gerencialistas não assumam os espaços da democracia, da autonomia e da responsabilidade coletiva dos educadores e da comunidade educativa, como um todo. Cabral Neto e Castro (2000) tecem críticas à concepção pragmática e imediatista sugerida pela CEPAL/UNESCO e pelo BM para a formação de professores, por consubstanciar um paradigma de conhecimento associado ao atual padrão de exigências da revolução tecnológica e à globalização. Destacam, ainda, que a Lei de Diretrizes Nacional (LDB 9394/96) deixa entrever, nas suas entrelinhas, o descompasso entre as exigências requeridas na formação inicial e continuada do professor, respondendo às diretrizes defendidas pelos organismos internacionais de financiamento, voltados para o “aligeiramento” e superficialidade dos conhecimentos essenciais à prática consciente, profissional e consequente do professor. A afirmativa é ilustrada pela concessão dos Cursos de Formação, na modalidade a distância, utilizada como estratégia de governo para qualificar os professores, em nível de graduação (formação inicial). O estímulo à iniciativa privada vem sendo ampliado, a olhos vistos, sem uma forma sistemática de acompanhamento e avaliação em nível central.

Consideramos fundamental que as políticas voltadas para a formação docente levem em conta: a natureza complexa e as condições sócio-políticas que credibilizam a organização escolar; as especificidades da educação sistemática; e as demandas cotidianas que surgem no processo de ensinar e aprender. Isso requer que a sociedade civil e a comunidade educativa contrariem a formação docente compensatória, alienante, em todas as suas formas de projetos e programas “paraquedas” que visam impactos político-eleitorais. Apesar das agências financiadoras da educação apresentar pacotes de medidas, geralmente, com propostas

articuladas para melhorar a qualidade dos sistemas escolares é preciso avaliar os seus interesses, as suas fragilidades conceituais, o proclamado e o real e a fundamentação subjacente aos mesmos.

Urge tomarmos como parâmetro a vertente democrática, historicamente construída pelos educadores comprometidos com a escola pública de boa qualidade, estritamente articulada às desigualdades sociais.

Buscar a qualidade social como parâmetro das diretrizes, metas e ações numa dimensão sócio-histórica constitui grande desafio para o país. Para as políticas de gestão especificamente, implica assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir para a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação à melhoria de condição de vida das pessoas. (CASTRO, 2009, p.38).

O que podemos extrair das análises e recomendações dos estudiosos, anteriormente citados, é a necessidade de encararmos a profissão docente e a aprendizagem de todos como um processo de emancipação, o que pressupõe a valorização do professor, obtida “[...] por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente: a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; e a formação continuada”. (BRASIL, 2001, p.149).

Dá ser necessário experimentar programas macros, tendo em vista um projeto de nação, considerando o tipo de homem que é preciso formar e, não obstante alguns constrangimentos, operacionalizar as necessárias mudanças qualitativas. As sínteses e os programas que nos levarão aos processos formativos significativos, à abertura dos horizontes cognitivos, políticos e culturais devem ser obra de um empreendimento coletivo, na sinergia entre os diferentes níveis do sistema de ensino, com o apoio da sociedade civil organizada. A experiência educativa de cada país é única.

Delineado esse breve panorama, passaremos a discutir a política de formação continuada dos docentes, a partir da década de 1970, à luz da legislação educacional brasileira vigente.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

As propriedades das partes só podem ser entendidas a partir da dinâmica do todo. Em última análise, não há partes em absoluto. Aquilo que chamamos de parte é meramente um padrão numa teia inseparável de relações.

(Fritjof Capra)

Para analisar a legislação de ensino vigente que contempla a formação continuada de professores, consideramos os aspectos contextuais dos discursos que a engendram. Assim, as reflexões anteriores contidas neste trabalho permitem perscrutar as negociações sociais e políticas que abrem espaço para as iniciativas de educação continuada bem como as que a delimitam. (GATTI, 2008).

A leitura da LDB nº 4024/61 permite-nos afirmar que ela não faz nenhuma menção a essa questão. A LDB nº 5692/71 modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação, respectivamente, para primeiro grau e segundo grau. Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, a Lei instituiu um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante, albergando, ao menos como possibilidade, um amplo leque de habilitações profissionais. Em decorrência dessa nova estrutura desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau, configurando um quadro de precariedade na formação inicial docente e não contemplava os professores formadores dos principiantes e nem da formação continuada. Limitou-se, apenas, a estimular em seu Capítulo V, artigo 38, que “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constante de seus professores e especialistas da educação”.

Período marcado pela “reciclagem” de professores contribuiu para inibir as suas potencialidades e capacidades de pensar e planejar as suas ações, seguido pela abertura de outro momento na história da política brasileira, idealizado pelos movimentos sociais e pelos educadores, que possibilitou a ruptura com o pensamento tecnicista predominante na educação, rumo a uma educação pública de qualidade e a profissionalização da docência.

Durante essa trajetória assistimos a propostas educacionais com um modelo eivado de contradições e, portanto, intrinsecamente instáveis. O sistema educacional vigente oscilou entre objetivos incompatíveis entre si: formar bons cidadãos; transmitir certa gama de conhecimentos e permitir que cada aluno realize o seu potencial. Esses objetivos, dentre outros conflitantes tiveram reflexos na educação e na formação docente. A partir do final dos anos 80, a crítica a esse modelo evoluiu, fazendo surgir várias propostas. A maioria tinha em comum certo compromisso com a concepção construtivista de ensino. No entanto, nenhuma delas firmou-se como paradigma de um novo ensino para um novo tempo. Todas, porém, encontram-se no ato fraterno e solidário do construir. Da desgastada palavra instruir, extraia-se o novo: construir o conhecimento. O gesto original de semear, implícito na raiz *str*, alcança

tudo seu significado na nova pedagogia. Construir trazia em seu âmago o sentido de semear, levar a pensar individual e coletivamente. Semeadura que pressupõe conflitos e desafios cognitivos, com a mediação de professores e alunos que são influenciados e, ao mesmo tempo influenciam a cultura da sociedade.

As mudanças na política educacional, no entanto, referentes à valorização e à formação continuada do professor só foram contempladas em lei após a aprovação da Constituição do país em 1988. Dentre as mudanças significativas, podemos destacar o direito do docente no que se refere às condições de trabalho, formação inicial e continuada, explicitadas no artigo 206, inciso V, da Constituição Federal: Valorização dos profissionais do ensino, garantido, 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. (EMENDA CONSTITUCIONAL nº 19, de 4/6/98 – Constituição 1988).

Entretanto há um percurso para que esses dispositivos constitucionais sejam atendidos. Aprofundam-se no país as políticas neoliberais nesse período e, simultaneamente, os movimentos sociais e educacionais para que seja contemplada no corpo da nova lei (LDB 9394/96) a obrigatoriedade da formação inicial de todos os professores, em nível superior. No entanto, ocorreu uma falha no parágrafo quarto do Artigo 87, das Disposições Transitórias, assim ficando registrado: “[...] até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. (BRASIL, 1996a). Artigo que provocou interpretações diversas e uma escalada vertiginosa na oferta de cursos de formação continuada, de variadas naturezas e formatos.

Como reflexo dos debates sobre a importância da formação continuada, foi estipulado no artigo 67, inciso II que os sistemas de ensino deveriam promover a valorização dos profissionais da educação, inclusive com período remunerado para esse fim. Como desdobramento dessa determinação, pela necessidade de dirigir esforços para a implementação da formação continuada nos três níveis da administração da educação e a ampliação das responsabilidades dos municípios em relação à educação escolar no país, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei nº 9424/96.

Segundo (GATTI, 2008, p.64), essa Lei proporcionou “[...] pela primeira vez na história educacional do país, respaldo para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exercem funções nas redes públicas”. Desse modo, o Governo Federal

formulou e implementou a política de formação continuada focalizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do Referencial de Formação de Professores.

Simultaneamente, proliferaram cursos de formação inicial e continuada aligeirados e superficiais, instituições de ensino particulares e Institutos de Ensino Superior (IES), não universitários que oferecem cursos de formação em finais de semana. Em sua maioria, apresentavam propostas simplificadas, com muitas dinâmicas de grupo, refletindo o que poderia ser denominado como modismos pedagógicos, distantes de um padrão universitário de pesquisa e produção de conhecimento. Fugindo à regra geral, algumas IES tiveram um trabalho formativo sistemático e sério, contribuindo para articular teoria e prática, conteúdo e método, renovar a cultura profissional, com fortes reflexos de profissionalismo nas organizações escolares, como o caso do Instituto de Formação Presidente Kennedy, em Natal/RN que construiu de forma colaborativa uma proposta de trabalho digna de ser referência nacional.

Seguindo o caminho das normatizações e diante do cenário brevemente apresentado, o Ministério de Educação (MEC) elaborou o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/01) que contemplou em suas diretrizes a formação em serviço, sugerindo que a formação continuada fosse ofertada de forma permanente e em serviço e em 2002 os Referenciais para a Formação de Professores, visando “[...] contribuir para a sistematização do debate nacional sobre a formação de professores e, ao mesmo tempo, reafirmar a importância estratégica da implementação de políticas públicas para o desenvolvimento profissional de professores”. (BRASIL, 2002, p.10)

Por meio do Decreto 6.755/2009, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, organizada em Centros de Pesquisa e de Desenvolvimento da Educação (CPDE), dando uma dimensão acadêmica numa estreita relação com as práticas e visão global. A Rede objetiva favorecer: as parcerias entre as universidades e os sistemas de educação básica, possibilitando as articulações necessárias entre os saberes e os fazeres no exercício da docência; o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes; desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos CPDE durante a formação docente e aqueles trazidos pelos professores em sua prática cotidiana; e a institucionalização e fortalecimento do trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica.

Diante dos objetivos elencados, identificamos as múltiplas dimensões que devem ser contempladas na formação continuada: pessoais, profissionais e institucionais relacionadas à

complementação da formação inicial e à reelaboração teórico-crítica da prática cotidiana, ao longo de toda a carreira profissional.

A partir de 2007, aderindo ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação institucionalizado por meio do Decreto nº 6.094/2007¹, os Estados e os Municípios elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR)², nos quais puderam refletir suas necessidades e aspirações, demandas, prioridades e metodologias, visando assegurar a formação exigida na LDB nº 9394/96 para todos os docentes que atuam na Educação Básica.

Os Planejamentos Estratégicos foram aperfeiçoados com base no Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009³, acima referido que instituiu a Política de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar em regime de colaboração da União com os Estados, Distrito Federal e Municípios a formação inicial e continuada desses profissionais. O parágrafo 2º do artigo 8º do Decreto define que “[...] as necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado” e no parágrafo seguinte atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior - CAPES a competência de fomentar os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização, os quais deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica.

O PAR oferece cursos de formação inicial e continuada por meio de 76 instituições públicas de educação superior, das quais 48 são federais e 28 estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias. Os cursos são gratuitos para professores das escolas públicas, em exercício, oferecidos nas modalidades presencial e a distância e as inscrições são realizadas por meio de um sistema desenvolvido pelo MEC, denominado Plataforma Freire, coordenado pela Secretaria de Educação Básica/MEC, que proporciona o suporte técnico e financeiro necessário à operacionalização dos mesmos, com o apoio da CAPES que assumiu o desafio de atuar na educação básica, dentro de uma visão sistêmica.

¹ DECRETO 6.094/07 dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

² O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes

³ O Decreto N. 6.755/2009, de 29 de janeiro de 2009 instituiu a Política Nacional de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências.

Nessa rota, concretiza-se a construção de parcerias entre universidades e secretarias de educação, enquanto uma proposta alternativa para superar a racionalidade burocrática em crise no campo da formação humana. Como afirma Erineu Foerste, a parceria educacional, relacionada à formação docente, ao ser tomada pelos profissionais da educação, deve ser entendida como uma prática que se constrói e reconstrói, coletivamente. Para esse autor

[...] a base desse movimento tem como objetivo assentar a formação docente em pressupostos que consideram a atividade reflexiva do professor sobre sua formação e prática, como condições fundamentais do processo de socialização docente, enfim, da construção da identidade profissional do magistério. (FOERSTE, 2005, p.10)

Temos a clareza que um projeto dessa dimensão política e acadêmica não é viabilizado por meio de decretos. No meio de toda essa legislação existe também a armação de mitos que entrelaçam sedutoramente os ingredientes de uma retórica destinada a encobrir as ausências de decisões políticas capazes de enfrentar os desafios educacionais em nosso país. No entanto, a legislação é um meio para viabilizar políticas, programas e ações educacionais que exigem a clareza dos objetivos, das concepções sobre a formação continuada docente, a vontade política, dentre outros fatores que contribuem para a dinamização de propostas concretas que considerem o professor como pessoa e como profissional que merece respeito e dignidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos as tendências de formação continuada no Brasil, as quais podem ser metaforicamente comparadas com um barco em busca de sua incompletude e/ou ancorado em um determinado porto. Em qualquer dos casos situam-se de acordo com os ventos e com momentos históricos, políticos e sociais.

Ao navegar, a formação continuada deve considerar sua raiz humanista e crítica num *continuum* que possibilita articular as diversas dimensões educativas, a descoberta de novos horizontes, a apropriação/reelaboração de conceitos, princípios, atitudes e práticas, a liberdade de escolhas, a diversidade, a inventividade, o desejo de conhecer e aprender mais, em situações formais significativas.

Ao se ancorar na perspectiva economicista, a formação pode contribuir para a submissão dos seus participantes a planejamentos externos, ao ajustamento e à adaptação aos imperativos da economia e da sociedade, tornando os professores meros expectadores,

inibindo as suas potencialidades criativas, a participação efetiva como atores sociais que podem e devem estabelecer relações com a sua realidade e com outros “mares”. Pode ainda reduzir a formação continuada a programas episódicos, pontuais e aligeirados, amplamente subordinados à empregabilidade e à performatividade competitiva. Os efeitos dessa tendência podem ser perniciosos ao reforçar o individualismo que inibe o enfrentamento dos problemas estruturais que circundam a educação e negar o caráter educativo, as dimensões humanas, estéticas, as responsabilidades sociais e ético-políticas. Trata-se, neste caso, do triunfo de uma política educativa que favorece o imobilismo, a espera que alguém determine a hora de lançar as “âncoras” (aqui simbolicamente associadas à manutenção da ordem vigente, da visão messiânica de que o desenvolvimento da educação depende apenas de um gestor competente).

A educação voltada para os interesses do mercado escamoteia os valores sensíveis, não contempla o aluno e o professor em sua totalidade, com as suas raízes étnicas, culturais, suas características e histórias de vida. É preciso responder as demandas do ensino e da aprendizagem e as legítimas aspirações daqueles que fazem o cotidiano escolar que lutam pela escola gratuita, pública, laica e de qualidade referenciada pelas necessidades sociais das novas gerações de modo a contribuir, ainda que de forma modesta e limitada, para a criação de condições de transformação positiva das condições da nossa existência individual e coletiva, para o aprofundamento da democracia, dos direitos humanos e da justiça social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 44/2004 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004. 438 p.

_____. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério, na forma prevista no artigo 60, parágrafo 7º, do Ato das Disposições Constitucionais transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 24 dez. 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2001.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília, MEC (s/d). Disponível em: <<http://www.mec.com.br>>. Acesso em: 4 jun. 2009a.

_____. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.** Disponível em: <<http://www.mec.com.br>>. Acesso em: 22 mai. 2009b.

_____. **Decreto nº 6.755/2009,** de 29 de janeiro de 2009. Disponível em: <<http://www.mec.com.br>>. Acesso em: 15 jun. 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de formação continuada de professores de Educação Básica. Orientações Gerais.** Brasília: MEC, 2005.

CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Política educacional:** desafios e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004.

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda M. D. Araújo. A formação de professor no contexto das reformas educacionais. In: YAMAMOTO, Oswaldo; CABRAL NETO, A. (Orgs.). **O psicólogo e a escola.** Natal: EDUFRN, 2000.

CASTRO, Alda M. D. Araújo. Educação a distância e formação de professores: limites e possibilidades. In: CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Política educacional:** desafios e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004.

_____. **Política de educação a distância:** uma estratégia de formação continuada de professores. Natal, RN: EDUFRN, UFRN, 2005.

_____. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, M. C. (Orgs.). **Política educacional:** gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liber livro, 2009.

_____. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: **Política educacional:** gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liber livro, 2009.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Revista Avaliação,** Campinas, SP, ano 4. v. 4, n.3, p. 3-8, 1999.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAJARDO, Marcela. (Org.) **Cooperación internacional y desarrollo de la educación.** Santiago: AECI-CIDE, 2000.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro v. 13, n.37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. In: FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

POPKEWITZ, T. S. **Sociología política de la reforma educativa**. Madri: Mormata, 1991.

RAMALHO, Betânia Leite; NUNEZ, Isauro Béltran. Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor(a): uma experiência centrada na formação continuada. **Reunião Anual da Anped, 20 Anais...** Caxambu, 2000. 1 CD-ROM

TIRAMONTI, G. **Sindicalismo docente y reforma educativa na América Latina de los 90**. S.l : Flacso; Preal, 2000. (Mecanografiado)

TORRES, Rosa M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, Livia de; Warde, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

* Maria José de A. Gadelha é doutora em educação pela UFRN e professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação em Natal/RN, Brasil.