

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

MARCIA ADRIANE FALAT TORTATO

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ (1996-2017): ENTRE A
CERTIFICAÇÃO E OS DESAFIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS**

**CURITIBA
2018**

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

MARCIA ADRIANE FALAT TORTATO

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ (1996-2017): ENTRE A
CERTIFICAÇÃO E OS DESAFIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa
Políticas Públicas, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^a Dr^a. Maria de Fátima
Rodrigues Pereira

CURITIBA
2018

TERMO DE APROVAÇÃO

MARCIA ADRIANE FALAT TORTATO

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ (1996-2017): ENTRE A CERTIFICAÇÃO E OS DESAFIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS.

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná.

Profª. Drª. Anita Helena Schlesener
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná

Orientadora: Profª. Drª. Maria de Fatima Rodrigues Pereira
Universidade Tuiuti do Paraná

Membros da Banca

Profª Drª. Gisele Masson
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª. Patricia Correia de Paula Marcoccia
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª. Drª. Maria Iolanda Fontana
Universidade Tuiuti do Paraná

2018

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

T699 Tortato, Marcia Adriane Falat.

Políticas de formação continuada de professores da rede estadual de ensino do Estado do Paraná (1996-2017): entre a certificação e os desafios político-pedagógicos / Marcia Adriane Falat Tortato; orientadora Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Rodrigues Pereira.

182f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

1. Políticas de formação continuada. 2. Educação básica. 3. Rede de ensino do Paraná. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 370.71

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

A todos os profissionais da educação que cruzaram
meu caminho, e em algum momento, discordaram
e me impulsionam a rever e reconstruir
ideias e práticas inacabadas.

AGRADECIMENTOS

À professora Maria de Fátima Rodrigues Pereira, pelos estudos, leituras e orientação paciente e respeitosa, sempre com tranquilidade incentivando e confiando na construção desse trabalho.

Às professoras Gisele Masson, Patrícia Correia de Paula Marcochia, Ieda Viana e Maria Iolanda Fontana por terem aceitado participar da banca examinadora, pela leitura cuidadosa e contribuições enriquecedoras.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação da UTP, com os quais eu tive aula e aprendi muito: Ariclê Vechia, Fausto dos Santos, Ieda Viana, Maria Cristina, Maria Iolanda, Naura Carapeto, Pedro Leão e Rita de Cássia.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Políticas Educacionais - o TEPE- que muito contribuíram para esse trabalho, em especial a Isaias Costa Filho, Luis Alves de Souza, Priscila Ribeiro Ferreira e Silvana Schubert que me acolheram em momentos de estudo.

Aos meus amigos e colegas de mestrado, Dione Poncheck, Edicleia Veiga, João Hellinger, Marcio Carvalho, Neuzita de Paula e Vanda Sousa pelo companheirismo, apoio e amizade estabelecida, para além do curso.

Às diretoras Ana Paula Pinheiro e Bruna Nickele, que acompanharam esse percurso e sempre me apoiaram e incentivaram, apesar das dificuldades enfrentadas.

Aos professores que se propuseram a participar e contribuir com essa pesquisa.

À minha família que respeitou e incentivou a minha decisão, aceitou os momentos de ausência na convivência diária, ao meu marido Beto, e especialmente a Marta que na inocência dos seus 8 anos, se admirava como a mamãe estudava.

À Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, pela concessão de licença para estudos.

“O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação”

SAVIANI (1999, p.66)

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de estudo as políticas públicas de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica, no período pós LDB/96 até 2017. É fato que no país não têm faltado políticas públicas para formação continuada, muitas foram e são formuladas e implementadas nos três âmbitos do estado brasileiro – federal, estadual e municipal. Todavia, subsistem dúvidas sobre a que se propõem estas políticas e qual seu potencial emancipador. Por conta disto, interrogam-se quais os sentidos das políticas de formação continuada dos professores da Educação Básica do Estado do Paraná no período imediatamente após a LDB/96 até 2017. O objetivo geral é explicitar os sentidos das políticas de formação continuada dos professores da Educação Básica do Estado do Paraná, no período pós LDB/96. Compreende-se *sentidos* como os modos de ser da política, que podem se apresentar de diferentes formas na realidade da formação docente. Trata-se de uma pesquisa orientada pela perspectiva materialista histórica dialética dos fenômenos sociais. A dialética possibilita apreender a realidade, resultado da atividade humana em sua materialidade e movimento, na história. Nessa abordagem, visa-se analisar o real no contexto histórico, proporcionando a compreensão da totalidade e a sua transformação. O alcance dos objetivos propostos partiu da revisão de literatura do objeto em questão, estudo da legislação nacional pertinente à formação continuada de professores, no contexto histórico do final da década de 1980, quando foi elaborada a Constituição cidadã de 1988, da LDB 9394/96 e legislações posteriores até aos dias de hoje. Ainda, foi realizada investigação das políticas educacionais do Estado do Paraná e legislações que normatizam a formação continuada dos professores da rede de ensino do Paraná. Além disto, por meio de questionário, procurou-se saber dos professores sobre as políticas de formação continuada. Os resultados possibilitam apontar que não tem faltado políticas de formação continuada de professores, algumas realizadas com grandes dificuldades, que no estado do Paraná se destaca o PDE/PR como uma política importante em virtude de sua natureza, que os professores atribuem valor à formação continuada, salientando o modo de ser da certificação, defende-se a necessidade do sentido político pedagógico das políticas de formação continuada de professores.

Palavras chave: Políticas de formação continuada, educação básica, rede de ensino do Paraná.

ABSTRACT

The present dissertation aims to study the public policies of Continuing Education of Basic Education Teachers, in the period after LDB / 96 until 2017. It is a fact that the country has not lacked public policies for continuing education, many were and are formulated and implemented in the three spheres of the Brazilian state - federal, state and municipal. However, there remain doubts about what these policies are proposing and what their emancipatory potential. As a result, we question the meanings of the policies of continuing education of the Basic Education teachers of the State of Paraná in the period immediately after the LDB / 96 to 2017. The general objective is to make explicit the meanings of the policies of continuing education of teachers of the State of Paraná. Basic Education in the State of Paraná, in the post LDB / 96 period. It can be understood as the ways of being of politics, which can present themselves in different ways in the reality of teacher education. And the following specific objectives: 1 - To explain the policies of continuous formation expressed in the legislation with emphasis in those of the State of Paraná; 2- To unveil the meanings of the public policies of continuous formation that the teachers of the State Network of Education of Paraná point. It is a research oriented by the dialectical historical materialist perspective of social phenomena. Dialectics makes it possible to apprehend reality, the result of human activity in its materiality and movement (history). In this approach, we aim to analyze the real in the historical context, providing the understanding of the totality and its transformation. The scope of the proposed objectives was based on the literature review of the object in question, a study of the national legislation pertinent to the continuing education of teachers, in the historical context of the late 1980s, when the 1988 Citizen Constitution of LDB 9394/96 and subsequent legislation to this day. Also, research was carried out on the educational policies of the State of Paraná and legislations that regulate the continuing education of the teachers of the Paraná educational network. In addition, through a questionnaire, teachers were asked about the policies of continuing education. The results make it possible to point out that there has been a lack of policies for the continuous training of teachers, some of which are carried out with great difficulties, and that in the state of Paraná the PDE / PR stands out as an important policy due to its nature, which teachers attribute to continuing education, emphasizing the way of being of the certification, it is defended the necessity of the political pedagogical sense of the policies of the continuous formation of teachers.

Key words: continuing education policies, basic education, Paraná education network.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – NÚMERO DE TRABALHOS SOBRE O TEMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, NO PERÍODO DE 2003 A 2016 DE ACORDO COM AS REGIÕES DO PAÍS, ESTADOS E UNIVERSIDADES	37
QUADRO 2 – TESES E DISSERTAÇÕES DEPOSITADAS NA PLATAFORMA DA CAPES, NO PERÍODO DE 2003 A 2016, QUE TÊM COMO TEMA: A “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA”	38
QUADRO 3 – CURSOS OFERTADOS NA REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	79
QUADRO 4 – A LEGISLAÇÃO E A ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	87
QUADRO 5 – LEGISLAÇÃO QUE INTEGRA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA COM A PESQUISA	88
QUADRO 6 – OFERTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PELA SEED 2014 – 2017	104
QUADRO 7 – QUESTÕES DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	121
QUADRO 8 – QUESTÕES SOBRE ATIVIDADES E ESTUDOS DO PROFISSIONAL	127
QUADRO 9 – QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA PELOS PROFESSORES	135
QUADRO 10 -- A RESPONSABILIZAÇÃO PELA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A QUALIDADE DO ENSINO NAS SUAS MEDIDAS E AVALIAÇÕES.	151
QUADRO 11 – COM QUEM OU ONDE O PROFESSOR BUSCA AUXILIO NAS SITUAÇÕES DE DIFICULDADES.	154
QUADRO 12 – SUGESTÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROPOSTAS PARA RESOLVER AS NECESSIDADES DA ESCOLA	159

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – TEMPO DE SERVIÇO DOS PROFESSORES PESQUISADOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ	120
TABELA 2 – FORMAÇÃO NA GRADUAÇÃO	122
TABELA 3 – DADOS DE REALIZAÇÃO DO PDE/PR	147

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - ABORDAGENS POR TEMAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES DA PESQUISA REALIZADA NA PLATAFORMA DA CAPES, COM O TEMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, NO PERÍODO DE 2003 A 2016	41
GRÁFICO 2 – COMO OS PROFESSORES SE ATUALIZAM	129
GRÁFICO 3 – CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO /LATO SENSU	131
GRÁFICO 4 – MOTIVOS APONTADOS PELOS PROFESSORES PARA FAZER PÓS-GRADUAÇÃO/ LATO SENSU	132
GRÁFICO 5 – CURSOS REALIZADOS PELOS PROFESSORES ALÉM DA ESPECIALIZAÇÃO	136
GRÁFICO 6 – NÚMERO DE PROFESSORES PDE NAS ESCOLAS	148
GRÁFICO 7 – RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	157

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MAPA DIVISÃO POR SETORES REGIONAIS DA REDE DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA.....	114
--	-----

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
Art. – Artigo
BCN – Base Comum Nacional
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional de reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CAEF – Centro de Artes e Educação Física da UFRGS
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFORTEP – Centro de Formação Tecnologia e Pesquisa Educacional Professor Milton de Almeida Santos
CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CePa – Centro de Pedagogias de Antecipação
CEPAL – Comissão Econômica da América Latina
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação
COFIEEX – Comissão de Financiamentos Externos
CPS – Comissão de Política Salarial
EAD – Educação a Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FCP – Formação Continuada de Professores
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
GER – Grupo de Estudos em Rede
GESTAR II – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
GT – Grupo de Trabalho
GTR – Grupo de Trabalho em Rede
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituto de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
OBEDUC – Observatório de Educação
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento
PARFOR – Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE/PR – Programa Desenvolvimento Educacional
PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PDT – Partido Democrata Trabalhista
PEC/PR – Plano Estadual de Educação do Paraná
PEDEX – Programa Educativo Dívida Externa
PFL – Partido da Frente Liberal
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PQE – Projeto Qualidade na Educação
PROEM – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
PROINFO – Programa de Formação para Tecnologias da Informação e Comunicação
PSDB – Partido Social Democrata Brasileiro
REDE – Rede Nacional de Formação Continuada de professores da Educação Básica
RFFDE – Rede Federal de Formação Docente Contínua (Argentina)
SEED – Secretaria Estadual de Educação
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação
SISMÉDIO – Programa de formação continuada de professores do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFPR – Universidade Federal do Paraná
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	26
1.1 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CONFORME A SÉRIE ESTADO DO CONHECIMENTO E AS TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	26
1.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA SÉRIE ESTADO DO CONHECIMENTO.....	28
1.3 A PRODUÇÃO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CATÁLOGO DA CAPES PARA O PERÍODO DE 2003 – 2015	36
2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTEXTO HISTÓRICO PÓS LDB/96 E LEGISLAÇÃO.....	58
2.1 CONJUNTURA HISTÓRICA NACIONAL: IMPLICAÇÕES ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	58
2.1.1 A LDB 9394/96 e a Formação Continuada de Professores: Neoliberalismo e Resistências.....	65
2.1.2 Políticas de Formação Continuada de Professores pós LDB/96 – 2017, no contexto Nacional.....	69
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ NO PERÍODO PÓS LDB 9394/96 – 2017.....	91
3 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	112
3.1 EXPLICITAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	112
3.2 O QUE REVELAM OS PROFESSORES POR MEIO DOS QUESTIONÁRIOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA.....	117
3.3 O CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR SEGUNDO OS DADOS DO QUESTIONÁRIO.....	121

3.4 ATUALIZAÇÃO, PÓS-GRADUAÇÃO E RAZÕES PARA A REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	127
3.5 RECONHECIMENTO DA IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA: DESTAQUE PARA O PDE/PR, DESCONFIANÇAS QUANTO À SUA CONTINUIDADE	135
3.5.1 Política pública de formação continuada - PDE/PR: relação da formação e ensino.....	141
3.6 A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA / PROPOSTA DOS PROFESSORES.....	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS.....	170
ANEXOS.....	180

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto de estudo as políticas de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica, no período pós LDB/96 até 2017 da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que se insere no conjunto das políticas de formação dos profissionais de Educação, tendo como foco os professores da escola pública que fazem seu trabalho na Educação Básica.

As décadas de 1980 e 1990 foram caracterizadas como um período de acentuadas mudanças no campo educacional, ocasionadas em grande parte pelo chamado processo de redemocratização do País com destaque para aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988. A referida Carta Magna garantiu, nas palavras de Saviani (2013, p.213) “a competência da União, agora definida como privativa, de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional” (Art. 22, Inciso XXIV); e também dedica uma seção específica à Educação (Seção I do Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto). Também estabeleceu princípios como “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, [...]”.

A aprovação da Constituição de 1988 foi um marco de conquistas para as lutas em prol dos direitos sociais, incluído a educação, para décadas posteriores à de 1980. No entanto, logo nos anos seguintes, o advento da globalização foi ganhando força no País, a mundialização do capital, as políticas neoliberais foram tomando espaço e minando as políticas educacionais com privatizações, reduções de gastos públicos, promovendo financiamentos com princípios reguladores e ensino técnico destinado às necessidades do mercado. Esses interesses já se faziam sentir durante a elaboração da LDB e se manifestaram com certa ambiguidade, expressão do consenso para a aprovação da referida Lei.

Contudo, e apesar das influências neoliberais, seguindo as determinações previstas como princípios para a educação na Constituição de 1988 a LDB apresentou avanços para a educação e para a profissionalização do professor. E, pode-se dizer que em decorrência, hoje a maioria dos

professores atuantes nas escolas públicas passou em concurso, são graduados em cursos de licenciaturas, ou de Pedagogia e realizam cursos de formação continuada ao longo de sua carreira.

De acordo com o documento *Notas estatísticas do censo escolar da Educação Básica de 2016*, são 2,2 milhões docentes que atuam na Educação Básica brasileira. E 77,5% dos professores desse total possuem escolaridade em nível superior completo, destes 90,0% possui curso de licenciatura. Dentre os estados brasileiros, dois se destacam com o maior número de municípios com alto percentual de professores com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*: o Espírito Santo em todos os municípios com mais de 50% de professores com pós-graduação, e o Paraná com mais de 96,7% de professores pós-graduados em todos os municípios (INEP, 2016, p. 22).

Segundo os dados do Inep, em 2016, 77,5% dos professores da Educação Básica já tinham formação em curso superior completo, 6,5% estavam cursando a graduação, 11,1% possuíam o curso Normal ou Magistério completo, 4,6% com o ensino médio completo, 0,2% (4546 professores) tinham o ensino fundamental completo e 0,1% (1497 professores) o ensino fundamental incompleto (INEP, 2016, p. 22).

Dentre os professores nos níveis de ensino da Educação Básica 752,3 mil são atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, e 74,8% destes tem nível superior completo. Nos anos finais do ensino fundamental são 84,7% com curso superior completo dos 773,1 mil professores atuantes; e no Ensino Médio são 93,3% com graduação dos 519,6 mil docentes atuantes (INEP, 2016, p. 26-28).

Considerando os dados acima, a grande maioria dos professores da Educação Básica é graduada e ainda assim são julgados pela mídia popular como categoria profissional mal formada que precisa de atualização para que o ensino acompanhe a velocidade do desenvolvimento da sociedade. Há uma pressão sobre os professores quanto à sua formação, para produção de resultados.

Estes números, de certo modo, apontam para o exercício do magistério na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental o que ficou determinado na LDB, em seu Art. 62,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996).

Devido ao relativo cumprimento do exarado na referida legislação, pelos decretos e atos normativos posteriores, no período de duas décadas, a maioria dos professores da Educação Básica possui curso superior completo, ou seja, os números confirmam a pressão exercida sobre a formação inicial e continuada dos professores. No entanto, devido à permanência da oferta em nível médio, mais a lei do Piso Nacional Salarial que prevê remuneração para profissionais com esta formação, alguns municípios retomaram a contratação de professores com formação em nível médio, visando menor custo.

Pensando nesses fatos e questões que afligem a pesquisadora, como a realização de muitos cursos pelos professores, e a formação teórica muitas vezes não realizada e implicações na prática pedagógica, a opinião negativa de outros profissionais que não são da área sobre a formação docente e a Educação, realizou-se o projeto de pesquisa para o curso de mestrado, propondo aprofundar o estudo das políticas de formação continuada dos professores da Educação Básica. E, para melhor definição da problemática de pesquisa, procedeu-se à revisão da produção sobre o tema, considerando o que a academia e os pesquisadores que debatem essa temática têm pesquisado, estudado e relatado, o que contribui para a problematização e compreensão do objeto.

É fato que tem se escrito muito sobre formação continuada. Também não têm faltado políticas formuladas e implementadas nos três âmbitos do estado brasileiro – federal, estadual e municipal. Todavia, subsistem dúvidas sobre a que se propõem estas políticas, qual seu potencial político pedagógico uma vez que compõe uma conjuntura histórica marcada pela alta produtividade de ações e pouco compromisso em superar as dificuldades da formação dos profissionais a quem cabe fazer o ensino-aprendizagem na Educação Básica.

Por conta disto interroga-se: quais os sentidos das políticas de formação continuada dos professores da Educação Básica do Estado do Paraná no período imediatamente após a LDB/96 até 2017?

Compreendem-se *sentidos* enquanto os modos de ser da política, que podem se apresentar de diferentes formas na realidade da formação docente. Já *política* é entendida como “Estado em ação” (HÖFLING, 2001, p. 31), ou seja, programas e ações destinadas à Educação que fazem parte de um projeto de governo.

O objetivo geral dessa pesquisa é explicitar os sentidos das políticas de formação continuada dos professores da Educação Básica do Estado do Paraná, no período pós LDB/96.

Concorrem para o objetivo geral apresentado, os seguintes objetivos específicos:

- 1) Explicitar as políticas de formação continuada expressas na legislação com ênfase naquelas do Estado do Paraná;
- 2) Desvelar os sentidos das políticas públicas de formação continuada que os professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná apontam.
- 3) Apontar os desafios político pedagógicos da formação continuada.

Busca-se o alcance dos objetivos propostos partindo do estudo da legislação pertinente à formação continuada de professores, em um contexto de disputas ideológicas neoliberais na Educação, enquanto projeto de sociedade e de formação do trabalhador para essa sociedade com grande número de instituições e programas dedicados à referida formação. Por conta disso, faz-se a análise das relações entre a conjuntura histórica delimitada e as referidas políticas, iniciando com apontamentos sobre os anos finais da década de 1980, quando foi elaborada a Constituição Cidadã de 1988, onde ficaram exarados importantes princípios para a educação brasileira. Com destaque para o Art. 205, que inicia o capítulo da educação no “qual se afirma ser o objetivo da educação *o pleno desenvolvimento da pessoa*. E para alcançá-lo, a educação é definida como *direito do cidadão e dever do estado*” (CURY, 2013, p. 198)(grifos do auto). A educação é um direito do cidadão e o “Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional” (Idem, *ibidem*), portanto, diferente de um serviço, que pode ou não ser prestado para os sujeitos de uma sociedade.

E, considerando o princípio do direito posto na Constituição de 1988 para a educação, o estudo das referidas políticas inicia com o período da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

considerando o direito posto e a influência neoliberal dos acordos e financiamentos internacionais no elaborado e exarado na LDB/96, período delimitado para esta pesquisa, até o ano de 2017.

No cumprimento do já delineado objetivo, procede-se na primeira seção, a revisão da produção sobre o tema, que possibilitou conhecer o cenário da pesquisa do objeto eleito, com o que já foi estudado e pesquisado, revelando um importante aporte teórico sobre o debate do tema em pauta.

Na revisão de literatura,¹ primeiro fez-se análise de três volumes dos cadernos *Série Estado Do Conhecimento*, que trata do estado da arte realizado por André e Brzezinski, das produções acadêmicas (artigos, dissertações e teses) da Educação, desde 1990, período que antecede a LDB 9394/96, até 2007. Procede-se à revisão de literatura realizada na plataforma da CAPES², onde o universo de produções acadêmicas sobre formação continuada é extenso em quantidade e variedade, abrangendo muitas áreas e temáticas. Em dezembro de 2016, acessando a referida plataforma e utilizando-se do descritor *formação continuada de professores* pode-se constatar que existe uma vasta produção acadêmica e obteve-se o registro de 900692 teses e dissertações. Refinando e delimitando a pesquisa no campo pretendido, a área do magistério, utilizou-se o mesmo descritor encontrou-se 1626 produções acadêmicas. Lendo os títulos das pesquisas observou-se a diversidade que abrange o tema e buscando torná-la o mais específica com o termo “Formação Continuada de Professores da Educação Básica”, entre aspas, obtendo um total de 24 teses e dissertações que são apresentadas no início do texto.

Logo em seguida, na segunda seção, se inicia o estudo da LDB e influências políticas e econômicas que condicionaram sua elaboração e a legislação complementar, de maneira a elucidar as políticas referentes à formação continuada. Considerou-se além da LDB nº. 9.394/96 o Decreto nº.

¹ Revisão de literatura ou pesquisa bibliográfica realiza-se neste capítulo segundo Severino (2010, p. 122) sendo aquela realizada a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores impressas [...] Os textos tornam-se fonte dos temas a serem pesquisados.

² CAPES - O Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Ele conta com um acervo de mais de 38 mil títulos com texto completo, 134 bases referenciais, 11 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual. Disponível em: <www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 18 de mai. de 2017.

2.208 de 17 de abril de 1997 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dos objetivos da educação profissional; Decreto nº. 3.276 de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências; Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 que aprova o PNE 2001 a 2011; resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Lei nº. 1.403 de 9 de junho de 2003, que Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de 2004; Lei nº. 11.502/2007, que modificou as competências e a estrutura organizacional da Capes, Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de 2008; o Decreto presidencial nº. 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências; Lei nº. 13.005 de 25 de junho de 2014 que criou o PNE 2014 a 2024; Decreto Presidencial nº. 8.752 de 2016, que Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Como se observa a formação dos profissionais da Educação é objeto de muitas regulamentações que são explicitadas e contextualizadas no decorrer do texto, em seção própria.

Feita a apresentação da legislação em âmbito nacional, apresenta-se a análise da legislação e planos dos governos do Estado do Paraná, no tema destinado à Educação e formação continuada. Iniciando com o Plano de Ação e Gestão de 1995 - do primeiro governo Lerner, que propôs o projeto Qualidade no Ensino Público PQE, em vigência de 1995 a 2002. Do novo governo eleito Roberto Requião (2003 a 2006), que elaborou o Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná – PEE-PR. E a resolução de nº. 1457 de 2004 que cria a Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação, instituindo o Conselho de Capacitação que passou a organizar a Formação Continuada dos profissionais da rede de educação estadual do Paraná.

Em 2004 foi instituído, pela Lei Complementar nº. 103 de 15 de março de 2004, o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE-PR, sob o nº. 6687, publicada em diário oficial na mesma data, como parte integrante do Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Em 2005 foi elaborado o decreto nº. 4482, de 14 de março de 2005, com a seguinte súmula: dispõe sobre a Formação Continuada por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional e do Programa de Capacitação dos Profissionais da Educação da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná, e publicado no diário oficial com o nº. 6933.

Em 14 de julho de 2010 foi aprovada a Lei nº. 8262, que regulamentou o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que havia sido instituído pela Lei Complementar nº. 103/2004. E em 27 de julho de 2010, a mesma foi sancionada tornando o PDE-PR uma Lei, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná.

Outros documentos analisados foram o plano de governo de 2011 – 2014 com o título “*Saber ouvir. Saber fazer.*” *Novas ideias para um novo Paran*, e a Lei nº. 18.492 de 24 de junho de 2015 que sancionou o Plano Estadual de Educação (PEE 2015 - 2025), o qual foi elaborado em decorrência do exarado pela Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

Observe-se que a formação continuada de professores teve lugar na agenda dos governantes e foi revisitada várias vezes após a promulgação da LDB/96. Esse foi um período de muitas lutas por parte dos educadores que, fortalecidos em seus movimentos desde a Constituinte³, se deparam com a abertura do País ao neoliberalismo e a educação na pauta das mudanças, propostas sob os interesses do capital, o que refletiu nas políticas educacionais.

Em continuidade ao objetivo proposto, procedeu-se a análise das políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica Pública, para este se recorreu a um questionário respondido por eles com o objetivo de saber sobre os sentidos que apontam às políticas de formação.

³ Convocada pela Emenda Constitucional nº. 26 de 1985, a **Assembleia Nacional Constituinte** funcionou no período de 1º de fevereiro de 1987 a 5 de outubro de 1988, quando foi promulgado o texto constitucional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/>> - Processo Constituinte. Acesso em: 13 de mai. de 2017.

O universo eleito constitui-se de professores de seis escolas públicas de Educação Básica de grande porte da rede estadual de educação. Quatro escolas situadas na capital do Estado, sendo uma no centro, uma na periferia⁴ e outras duas nos extremos norte e sul da cidade, as demais na região metropolitana de Curitiba, uma em Araucária e outra em Fazenda Rio Grande.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário, como já dito, com questões abertas e fechadas para obtenção de dados empíricos que analisados à luz das contribuições da literatura pertinente elucidam o objeto de pesquisa. Contou-se, para tanto com autores como Dermeval Saviani, Newton Duarte, Ligia Márcia Martins, Maria de Fátima Rodrigues Pereira, Bernadete Gatti, Caio Antunes, Giovane Alves, entre outros.

Considerando o escopo deste trabalho, se propõe captar os sentidos das políticas de formação continuada para os professores da Educação Básica, numa percepção de “que tudo que os homens fazem é histórico, não temos outra alternativa, senão nos fundamentarmos numa visão que garanta a perspectiva do todo” (PEREIRA, 2010, p. 39).

Para tanto, esta pesquisa orienta-se pela perspectiva materialista histórica dialética dos fenômenos sociais, uma abordagem que “possibilita estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade” (MASSON, 2012, p. 8-9). Pela dialética se busca apreender a realidade, resultado da atividade humana em sua materialidade e movimento (história). Nessa abordagem visa-se analisar o real no contexto histórico, proporcionando a compreensão da totalidade e a sua transformação pela própria atividade humana, o trabalho.

O trabalho numa definição marxista é “uma atividade que, ao mesmo tempo, conserva e transforma a realidade” (SACCOMANI, 2016, p. 4). É uma atividade intencional do indivíduo que o realiza por seus meios. E segundo Marx (2013, p. 258).

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com a ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do

⁴ Escolas Estaduais selecionadas por atenderem alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio da Educação Básica. Estão quatro localizadas em Curitiba e duas na região metropolitana, uma na região central da cidade de Curitiba, uma na região afastada do centro, duas nos extremos norte e sul da cidade e uma no município de Araucária e outra no município de Fazenda Rio Grande.

trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por um meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser.

O trabalho é uma atividade especificamente humana que se origina no processo intencional de transformação da natureza. É uma prática essencialmente social da produção da existência humana. Diferente dos demais animais, que o fazem por instinto se adaptando à natureza, o homem a transforma para satisfação das suas necessidades humanas, para a produção da sua existência.

Então, no modo de produção da existência, há trabalho humano que pode resultar em produção material e não material, ou imaterial. E a educação é tida como produção imaterial, pois não se separa do ato de produção e consumo. Saviani, apoiado em Marx, coloca “É nessa segunda modalidade do trabalho não material que se situa a educação” (2012, p.12)⁵.

É aqui que os professores desempenham trabalho relevante, contribuindo com suas práticas educativas com possibilidades de formação dos estudantes na apreensão de valores e da realidade social. Mas isso não se faz sem escolha de sentidos, uma vez que no modo de existência atual esta escolha implica em disputas referentes à maneira como se apropriam os frutos da produção social da vida, marcada em grande parte por níveis de alienação; enquanto a formação do professor é separada do saber e do domínio de toda a produção, ele está sendo expropriado da sua cultura e mais fácil se dá a alienação do seu trabalho. “Essa expropriação determina o processo inverso à realização plena do trabalho no desenvolvimento do homem, determinando sua alienação” (MARTINS, 2015, p. 3-4). Quando sua formação é sólida seu trabalho é menos alienado, são menos suscetíveis às mercadorias, pedagogias e técnicas de ensino “da moda”.

Decorre então que do

⁵ Reconhece-se que há um debate sobre a imaterialidade do trabalho educativo, segundo estudos em Lukács publicado por Sérgio Lessa. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-OutubroEdic%CC%A7a%CC%83o-8-Artigo-03.pdf>>. Para efeitos desse estudo se entende trabalho imaterial de acordo com estudos publicados por Dermeval Saviani.

[...] ponto de vista da totalidade contraditória, cujo conflito básico entre capital e trabalho define a ordem capitalista, a natureza do trabalho do professor é determinada pela relação do trabalho educativo com o processo produtivo socialmente realizado (PEREIRA, 2010, p. 44).

No entanto, a natureza do trabalho do professor não é a mesma dos trabalhadores com produção material, como operários, por exemplo, que perdem o controle da totalidade do seu trabalho. O trabalho do docente, não separa o saber do fazer, ou seja, a teoria e a prática, e por isso numa sociedade capitalista, onde as ideologias e intenções são disputadas, é disputado também o que o professor "deve" saber, ou seja, a ciência e a técnica. A ciência e a técnica não se separam no ofício do professor, o que faz da atividade do professor um ato político. Entendendo técnica enquanto mediação que de acordo com Saviani,

A competência técnica é mediação, isto quer dizer que ela está entre, no meio, no interior do compromisso político. Ela é mediação, ou seja, é também (não somente) por seu intermédio que se realiza o compromisso político. Ela é, pois, instrumento, ou seja, ela não se justifica por si mesma, mas tem o seu sentido, a sua razão de ser no compromisso político. Portanto, ela não explica o compromisso político, mas explica-se por ele, embora seja uma das formas por *meio* das quais (sempre o conceito de mediação) se explicita e se realiza o compromisso político. Em suma, a competência técnica é um *momento* do compromisso político (com a condição de se entender a palavra momento como uma categoria dialética) (SAVIANI, 2011 p. 31).

A competência técnica exige conhecimento, prática. Sua

[...] ausência não apenas neutraliza o compromisso político mas também o converte no seu contrário, já que dessa forma caímos na armadilha da estratégia acionada pela classe dominante que, quando não consegue resistir às pressões das camadas populares pelo acesso à escola, ao mesmo tempo em que admite tal acesso esvazia seu conteúdo, sonogando os conhecimentos também (embora não somente) pela mediação da incompetência dos professores (SAVIANI, 2011 p. 31).

Daí decorre que o trabalho e a formação do professor na sociedade de classes antagônicas, na atual ordem social, são disputados enquanto estratégia de manutenção da ordem ou transformação da realidade existente. E as categorias política e alienação, que aparecem na pesquisa e concorrem com

a explicitação do que aponta para a formação continuada do professor, comparecem neste texto, sobretudo na 3ª seção onde se analisam os dados empíricos da pesquisa.

Política é entendida como “estudo da esfera de atividades humanas articulada às coisas do Estado” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.7), de maneira a conhecer e analisar as políticas públicas para a formação continuada inseridas no contexto do movimento histórico e social da realidade, numa concepção dialética da história. E como Álvaro Vieira Pinto (1969) esclarece: pensar dialeticamente não é apenas pensar as contradições, mas é pensar por contradição. E alienação enquanto processo de formação separado do saber, do domínio de toda a produção e sua apropriação, ou seja, um processo inverso da formação que se requer para um trabalho pedagógico de superação das dificuldades que estão na escola.

Nesse sentido, por um lado empreende-se o estudo das políticas de formação continuada de maneira contextualizada, no recorte temporal eleito e já apontado, nesta introdução de maneira a explicitar o que aponta a legislação nacional e a conjuntura histórica em movimento para as políticas de formação continuada, para o singular, com as políticas públicas do Estado do Paraná e a análise das políticas de formação continuada na percepção do professor na escola pública de Educação Básica. Por outro lado, consideramos a contradição produzida no seio do modo de produção capitalista em sua fase de neoliberalismo, também levando em conta o exarado na legislação quanto à formação continuada estar relacionada com a inicial e as necessidades pedagógicas da escola para além da certificação, no contexto e seus condicionantes históricos. Dialoga-se com a contradição do exarado na legislação (a formação continuada para superação das necessidades pedagógicas) na conjuntura do desenrolar das ações capitalistas e neoliberais e a mediação no processo de formação continuada.

Nas considerações finais, consideram-se os achados alcançados com a pesquisa e apontam-se sentidos às políticas de formação continuada além de tecer relações com as categorias teóricas levantadas, buscando diálogo para elucidar os indícios das questões propostas nesta pesquisa.

1 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Nesta primeira seção realiza-se o estudo da produção acadêmica e expõe-se a revisão de literatura das produções dos colegas pesquisadores que, com suas inquietações e dúvidas frente ao tema políticas de formação continuada de professores da educação básica, realizaram seus trabalhos contribuindo para o enriquecimento e refinamento do objeto dessa pesquisa. Trata-se de considerar as pesquisas sobre as políticas de formação continuada, onde foi realizada, que temas e razões as justificam e explicam.

Apresentam-se e analisam-se trabalhos acadêmicos referentes à formação continuada de professores, que tratam do tema políticas públicas de formação continuada de professores, objeto desta pesquisa, e contribuem para que se alcancem os objetivos já apresentados, visto que no processo de produção acadêmica é necessário apropriar-se do que já foi produzido. Para Saviani (1997) os conhecimentos resultam da prática social e para a produção de um conhecimento novo parte-se do já acumulado pela humanidade.

1.1 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CONFORME A SÉRIE ESTADO DO CONHECIMENTO E AS TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Inicia-se pela análise de três volumes dos cadernos *Série Estado Do Conhecimento*, que trata de estado da arte realizados por André e Brzezinski, das produções acadêmicas (artigos, dissertações e teses) da Educação, desde 1990, período que antecede a LDB 9394/96, até 2007. E, posteriormente, se apresenta a revisão de literatura, realizada com base na produção coletada na plataforma da CAPES com o descritor “formação continuada de professores da educação básica” entre aspas. O intuito é conhecer e analisar o que está se produzindo academicamente no campo da formação continuada de professores, os *modos de ser* que as políticas e programas vêm tomando e a percepção no campo acadêmico para dar prosseguimento a essa pesquisa e, se possível, contribuir nos debates realizados.

Para isso parte-se do princípio que se aprende e se constrói conhecimento a partir de uma base existente, independente do assunto a ser pesquisado é importante saber o que já foi produzido, estudado e escrito a respeito do tema referido, não se começa a pesquisar do nada. Severino aponta

[...] a pesquisa como postura epistêmica, é imprescindível na formação de qualquer profissional, razão pela qual não se trata de uma exigência específica para a formação do profissional da educação. [...] Ademais esta exigência decorre de uma premissa ainda mais básica e universal; não se aprende sem construir conhecimento, ou seja, sem pesquisar. Só se aprende ciência, praticando a ciência; só se pratica ciência, trabalhando o conhecimento a partir das fontes apropriadas a cada tipo de objeto (SEVERINO, 2006, p. 186-187).

O que já foi produzido traz subsídios à pesquisa que se pretende desenvolver, aponta dados já explorados, a diversidade de abordagens e as lacunas de estudo, colabora na definição do objeto e refinamento das questões relacionadas, permitindo um aprofundando do tema em questão, políticas públicas de formação continuada de professores da educação básica.

No campo da produção acadêmica pode-se dizer que o tema vem chamando atenção, sendo cada vez mais o pesquisado. Neste caminho, na próxima seção, inicia-se a revisão de literatura no período anterior ao delimitado e já apontado, que se pode justificar em virtude dos muitos atos de regulamentação da formação continuada, antes e pós a LDB, o que conforme Saviani (2000, p.7) já dizia que “a questão da regulamentação da nova LDB configura uma situação, no mínimo, curiosa. É que ela ainda não tinha sido aprovada e já estava sendo regulamentada.” Ou seja, foram realizadas alterações e emendas em artigos da Lei 4.024/61 e da Constituição de 88, referente às atribuições da União e ao Conselho Nacional de Educação, a escolha dos dirigentes das instituições de ensino superior e sobre o financiamento do ensino fundamental, que posteriormente foram circunscritas na nova LDB (SAVIANI, 2000).

1.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA SÉRIE ESTADO DO CONHECIMENTO

Realiza-se, inicialmente, esta análise nos cadernos denominados *Série Estado do Conhecimento*, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), sobre formação de professores no Brasil, realizada como estado da arte, por André e Brzezinski, que consiste no mapeamento de produções científicas relacionadas à Educação, incluído a formação de professores. Esta Série é composta por três cadernos (caderno nº. 6, nº. 10 e nº. 13) que realizam uma “síntese integrativa do conhecimento sobre o tema Formação de Professores” (ANDRÉ, 2002, p. 9) de teses, dissertações e artigos da área da Educação de todo o País, no período de 1990 a 2007. Busca-se conhecer o debate para compreendermos o movimento das transformações políticas, sociais e educacionais, por isso, procede-se à análise inicialmente nos trabalhos de Estudo da Arte da produção acadêmica em Educação, que antecedem a aprovação da LDB 9394/96.

Inicia-se com a pesquisa realizada por Marli André, e descrita no documento *Série Estado do Conhecimento nº. 6 - “Formação de professores no Brasil 1990 a 1998”*, onde se revela que no período que antecedeu a promulgação da LDB9394/96 a produção acadêmica de teses e dissertações em Educação passou de 460 em 1990 para 834 em 1996. Destes, 285 trabalhos tratam da Formação Docente, 42 (14,8%) abordam o tema Formação Continuada que “analisam propostas de governo ou de Secretarias de Educação (43%), programas ou cursos de formação (21%), processos de formação em serviço (21%) e questões da prática pedagógica (14%)” (ANDRÉ, 2002 p. 9).

A pesquisadora observa que as teses e dissertações produzidas na década de 1990 relativas à formação continuada são abrangentes em conteúdos, contextos, níveis de ensino, além de meios e materiais, “muito embora não sejam expressivas em termos numéricos”, já o são em diversidade e temas (ANDRÉ, 2002, p. 10).

Quanto aos artigos publicados em periódicos, neste mesmo período, André (2002, p. 11) revela que o “periódico que concentrou maior número de artigos sobre formação docente foi Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos

Chagas, com um total de 24 (20,8%) trabalhos, seguido pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, com 19 (16,5%)”. O tema mais enfatizado foi Identidade e Profissionalização Docente, com 33 artigos (28,6%), seguido de Formação Continuada, com 30 (26%). O tema da Formação Continuada aparece com mais espaço nos periódicos que abordam em maior número a atuação do professor nas escolas do ensino fundamental e médio, bem como os conceitos e significados da Formação Continuada.

No estudo dos temas publicados em teses, dissertações e artigos em periódicos no início da década de 1990, André conclui que há uma diferença clara entre os trabalhos. Enquanto os periódicos expressam um discurso “ideologizado e politizado, abrangendo aspectos amplos e variados da formação docente, definindo concepções, práticas e políticas de formação” (ANDRÉ, 2002, p. 11) as teses e dissertações revelam uma preocupação de “natureza técnico-pedagógica, deixando abertas as questões mais abrangentes sobre ações e sobre políticas de formação” (ANDRÉ, 2002, p. 11).

A professora Iria Brzezinski desenvolveu estudo intitulado “*O objeto, o universo e o objetivo da pesquisa*”, publicado como parte integrante do documento Serie Estado do Conhecimento nº. 6 - “Formação de professores no Brasil 1990 a 1998”, organizado por Marli André. Na subtemática Formação de Professores analisou uma amostra de 70 trabalhos, comunicados no GT – grupo de trabalho - Formação de Professores durante as Reuniões Anuais da ANPED, no período de 1992 a 1998. Nesta pesquisa, o tema Formação Continuada foi desenvolvido em 15 trabalhos que representam 22% do total analisado. Onde a Formação Continuada é concebida como formação em serviço, e a tônica centra-se em uma formação que possa estimular novas reflexões sobre a ação profissional e os novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir, especialmente, de uma reflexão do professor sobre sua prática (BRZEZINSKI, 2002).

A professora pesquisadora coloca que o conteúdo dos trabalhos está em consonância com os debates que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE vem trazendo para a formação docente. Reafirma que a profissionalização ocorre *pari e passu* com o desenvolvimento das atividades profissionais, “ficando ultrapassada a ideia de que formação em serviço se traduz por treinamentos, e as críticas a respeito dessa modalidade

de capacitação são cada vez mais qualificadas e contundentes” (BRZEZINSKI, 2002, p. 314). A autora chama a atenção para a centralidade dos trabalhos justamente nos pontos criticados, os cursos de pequena duração, os treinamentos em massa para utilização de materiais encomendados, as novas metodologias ou técnicas que desconsideram o conhecimento do professor e a realidade educacional.

A professora Iria Brzezinski (2002, p. 314) observa no referido estudo, uma postura crítica nos trabalhos desenvolvidos no período de 1992 a 1998 do GT8 de Formação de Professores, no que deve compor a formação continuada ou formação em serviço, apontando “a indissociabilidade entre a formação continuada e o exercício profissional do magistério”, reconhecendo que esta se “insere no universo do trabalho docente” e os debates para a formação continuada, apontam para a

[...] continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de humanização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1998).

Nesta perspectiva de formação continuada, principalmente a partir de 1996, ano da promulgação da nova LDB, amplia-se o escopo das pesquisas, buscando-se a compreensão dos problemas com os quais o docente se depara cotidianamente, na percepção da sua prática pedagógica, baseada numa concepção de professor reflexivo. Porém, observa-se que dos 15 trabalhos analisados sobre formação continuada somente dois dedicaram-se às políticas dessa formação: Veiga et al. (1993), da Universidade de Brasília, e Feldfeber (1995), da Universidade de Buenos Aires. Ambas as pesquisas, nas devidas proporções, denunciam as consequências educacionais pouco comprometidas com o rigor acadêmico e com a formação de profissionais críticos (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2002 p. 316).

Já André conclui, sobre esse mesmo período, e assinala a importância de debater e pesquisar os temas apontados como silenciados: a dimensão política na formação do professor e a formação do professor para atuar nos

movimentos sociais, na educação de jovens e adultos, na educação indígena e para lidar com a diversidade cultural (ANDRÉ, 2000). Pois, muitos direitos, atribuições e políticas públicas para os profissionais e para Educação estavam em processo de ampla disputa no Congresso Nacional, na década de 1990, e a grande maioria das teses, dissertações e trabalhos apresentados no GT 8 Formação de Professores não trazem o debate das políticas públicas neoliberais impregnadas pela ideologia posta para a Educação nesse período, “daí a importância de fazer um balanço das políticas voltadas aos docentes no Brasil e discuti-las” (GATTI, 2011 p. 15).

A pesquisa intitulada *Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores (1990 a 1998)*, publicada na *Série Estado do Conhecimento n.º. 6*, apresentada anteriormente tem continuidade na pesquisa *Série Estado do Conhecimento n.º. 10*. Organizado pela professora Iria Brzezinski, realizada no ano de 2004, esta última pesquisa, analisa produções acadêmicas do período de 1997 – 2002, e esclarece que

[...] certas comparações foram realizadas e são bastante relevantes, embora se tenha clareza de que os momentos históricos sejam diferentes, o movimento evolutivo da ciência é ininterrupto e a produção discente dos programas de pós-graduação “objeto deste estudo” refletem os paradigmas científicos, as tendências da área da Educação, os referenciais teóricos e metodológicos predominantemente utilizados no período histórico em que as teses e dissertações foram elaboradas (BRZEZINSKI, 2006, p. 7).

A produção acadêmica desenvolvida nos anos logo após a aprovação da nova LDB é relevante para essa pesquisa pois é o início do período que nos dispomos a entender os sentidos que as políticas de formação continuada tem para os docentes da Educação Básica. Para fins de interesse desta pesquisa, entre vários temas e categorias desenvolvidos nas produções acadêmicas, buscamos especificamente os dados referentes à categoria de análise das políticas de Formação Continuada de Professores.

Segundo a referida pesquisa no período de 1997 - 2002 foram registradas na plataforma da CAPES 8.085 trabalhos, ocorrendo um crescimento de 90% nos trabalhos, num período de 6 anos. Deste total de teses e dissertações defendidas na área da Educação 1.760, ou seja, 12% tratam do tema Formação de Profissionais da Educação.

Esse notável crescimento na defesa de teses e dissertações na área da Educação decorre da expansão de programas de pós-graduação impulsionados possivelmente pela nova LDB, que delibera sobre a formação mínima exigida para docentes da Educação Básica e o PNE 2001-2011, que em sua meta de número 4 reconhece a importância da Formação Continuada, criando uma demanda de formação docente no sistema educacional brasileiro, “reflexo do momento histórico” vivenciado na Educação (BRZEZINSKI, 2006, p. 35).

Dos trabalhos selecionados, a categoria Formação Continuada teve 115 (15%) dos trabalhos e o maior número se concentra nos anos de 2000, 2001 e, sobretudo, em 2002. Comparando com os 36 trabalhos da década de 1990, houve grande avanço. Destas 115 teses e dissertações os temas são também abrangentes. A saber, 42 trabalhos (36,5%) são dedicados a analisar e divulgar pesquisas colaborativas entre investigadores voluntários e professores da Educação Básica. Foram 40 (35%) trabalhos que acompanharam mudanças surgidas nas práticas pedagógicas e na cultura escolar, resultantes de experiências de formação continuada em serviço com o uso da metodologia de avaliação de impacto desses programas na melhoria do ensino e da aprendizagem. Contam 25 (22%) investigações que examinaram projetos desenvolvidos em parceria entre instituições formadoras e secretarias de educação municipais ou estaduais.

Tanto o crescimento em número de trabalhos quanto a diversidade de temas são provavelmente decorrentes do investimento das políticas educacionais para formação continuada, que procuravam atingir o maior número de professores da escola básica, segundo Brzezinski (2006). Outro dado importante observado na análise da autora refere-se à mudança de paradigma dos cursos de formação continuada.

Na década de 1990 havia o cunho do treinamento do docente em novas técnicas e metodologias de ensino. Já no período em que se realiza essa pesquisa (ano de 2000), os cursos estão com caráter mais reflexivo. A professora salienta o predomínio do paradigma da complexa relação entre Educação, Universidade, Sociedade do Conhecimento e Mundo do Trabalho,

caminhando pela lógica da reflexão⁶, como fundamento para a grande maioria dos programas em que os Centros Formadores, em particular, e as Universidades atuaram como parceiros ou colaboradores (BRZEZINSKI, 2004).

Na última etapa da *Série Estado do Conhecimento n.º. 13*, pesquisa realizada por Brzezinski, em continuidade a pesquisa da *Série do conhecimento n.º. 10, – Formação de Profissionais da Educação (2003 – 2010)*, está pautada em amostra de trabalhos do período 2003-2007. Na análise dos trabalhos deste período, e fazendo um recorte ao tema deste trabalho, a autora constatou que 14% das produções, ou seja, do total de produções sobre a educação, 78 se reportam à Formação Continuada, tendo um crescimento de 13% em 2005 e 27% em 2007, sendo que nos três últimos anos já passavam de 20% ao ano.

Segundo a análise de conteúdo realizada por Brzezinski et AL, nas produções a frequência de diferentes abordagens tem “maior concentração em projetos de aperfeiçoamento de professores desenvolvidos em parceria, centrada no desenvolvimento da pesquisa colaborativa” (BRZEZINKI, 2014, p. 23). Outro descritor que sobressai nestas pesquisas é a pluralidade de áreas do conhecimento que passaram a promover a formação dos professores formadores, no ensino superior, na graduação e também na pós-graduação em diversas licenciaturas e cursos.

Neste mesmo estudo, na categoria Política e Propostas para Formação de Professores, que tem 13% do total das teses e dissertações, chama a atenção que, em 2007, apresentou o dobro do número de estudos realizados de 2004 a 2006. Muitos desses estudos revelam o processo de avaliação das políticas governamentais desenvolvidas no período.

Segundo Brzezinski (2014), aparecem com maior incidência os estudos que analisam e avaliam o impacto de programas de formação inicial de professores atuantes nas redes de ensino (sem formação em nível superior), na modalidade emergencial em cursos presenciais, semipresenciais e a distância, em que se empregam as tecnologias de informação e de

⁶ O conceito de professor reflexivo e escola reflexiva se refere a debates sobre a prática pedagógica dos professores sob a orientação dos formadores, um diálogo entre a Escola Básica e a Universidade, proposto no programa de Formação Continuada em REDE do MEC. Para aprofundamento do assunto ler Isabel Alarcão e Selma Garrido Pimenta (2012).

comunicação. Esses cursos são reconhecidos pela comunidade educacional como “treinamento em serviço”, com respaldo na LDB 1996 (art. 87, § 4º, IV) (BRZEZINSKI, 2014, p. 25). São, na maioria, estudos das políticas educacionais propostas pelo MEC para oferta da formação mínima exigida pela nova LDB, à formação em nível superior para os professores atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental.

De acordo com a autora temas que chamam a atenção por serem pouco pesquisados neste período são as políticas de valorização do professor, as questões de formação continuada na militância dos sindicatos da categoria, a carreira e os planos de cargos e salários, bem como o impacto da implementação do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, por meio da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Os debates relacionados às políticas de formação continuada são silenciados nesses trabalhos.

Em síntese, os estudos realizados por Marli André e Iria Brzezinski registrados nos cadernos de pesquisas *Estado do Conhecimento* trazem contribuições importantes para o panorama histórico que se delineou a Formação Continuada, desde o início da década de 1990 até 2010, composta por três blocos temporais.

O primeiro abrange o período (1990 a 1998) que sucedeu a aprovação da Constituição Cidadã, concomitante com a tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que foi marcado por lutas entre as entidades que representam a educação pública de qualidade e o projeto do governo neoliberal que adentrava as instâncias econômicas do País e tinha a educação como foco das mudanças necessárias à legitimação do projeto econômico do governo que assumia o poder. Neste período, nas pesquisas da categoria Formação Continuada observou-se por um lado o silêncio nas teses e dissertações a essa conjuntura social-política-econômica, que está centrada na formação do fazer pedagógico. Por outro lado os trabalhos relacionados às entidades representantes da educação pública (ANPED, ANFOP e outros) trazem o caráter crítico reflexivo das políticas públicas de formação inicial e continuada de professores, reforçando a importância dessas entidades para a defesa da educação pública de qualidade.

Já no segundo bloco, representado pelo período 1997 a 2002, os debates e trabalhos apresentados perpassam a atuação didático-pedagógica docente e silenciam a dimensão das políticas públicas referente ao período da aprovação da LDB até 2002. Os temas das novas tecnologias e informática relacionados à formação em EaD ganham destaque atendendo possivelmente ao exarado na LDB e PNE quanto à formação mínima exigida para os docentes em exercício, expondo o tensionamento existente entre a conquista de formação docente em nível superior, defendida pelas entidades representantes da educação, e uma formação aligeirada, que se dá com custo mínimo nos moldes das orientações do Banco Mundial, representante do neoliberalismo no Brasil.

No terceiro bloco, representado pelo período de 2005 a 2010, a pesquisa citada revela que as teses e dissertações defendidas na área da Educação aumentaram significativamente, porém a porcentagem referente à Formação Continuada de professores permanece com mínima alteração. Aqui os conteúdos presentes nos trabalhos “exploram os projetos de aperfeiçoamento de professores, desenvolvidos em parceria,” apontam para pesquisas colaborativas tomando como referencia estudos sobre o professor reflexivo e escola reflexiva (BRZEZINSKI, 2014, p. 30).

Pode-se inferir, assim, que os trabalhos de pesquisa em Formação Continuada ao longo do período analisado são significativos em quantidade e diversidade de temas. Por isso, a pesquisa realizada e descrita nestas séries tem seus limites e, segundo a autora, para o grupo colaborativo “estava claro que seria impossível o esgotamento das análises de conteúdo acerca das teses e dissertações defendidas no período espaço-temporal escolhido, pois seria ingenuidade ter tal pretensão” (BRZEZINSKI, 2014, p. 44).

No entanto, é possível apontar que as produções acadêmicas tiveram crescimento quantitativo expressivo a partir da LDB 9394/96. Abarcam uma diversidade de temas relacionados à Educação, desde a formação do professor realizada como treinamento em serviço na modalidade EaD à avaliação dos projetos e programas de formação propostos pelas esferas de governo (incluídos aí as capacitações em novas metodologias, técnicas de ensino, tecnologias da comunicação e informática), até nos últimos anos onde ganha

espaço o tema do professor e escola reflexivos, com a pesquisa colaborativa mediada pelo pesquisador entre a escola (professores) e a universidade.

Entretanto, as pesquisas que abordam as políticas públicas da formação continuada em seu caráter crítico, político e formativo são pouco tratadas em teses e dissertações em comparação aos trabalhos apresentados e publicados em eventos e revistas educacionais especializadas.

Neste sentido têm-se indícios que a formação continuada do professor carece de abordagens que favorecem sua formação teórica, que possibilitem um olhar para a conjuntura política-econômica-social ao qual está inserido.

Na próxima seção se apresenta estudo dos trabalhos de teses e dissertações, depositados na plataforma da CAPES, com temática direcionada à “formação continuada de professores da educação básica”.

1.3 A PRODUÇÃO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PLATAFORMA DA CAPES PARA O PERÍODO DE 2003-2015

Em continuidade ao mapeamento da produção existente do referido tema, realiza-se pesquisa de teses e dissertações na plataforma da CAPES. Mapeamento e pesquisa realizada não como estado da arte, como o feito por André e Brzezinski que abrangem várias categorias e subtemas relacionadas à Educação e dentre eles a formação continuada, mas levantando trabalhos de pesquisa já realizados no tema pretendido, Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que trazem contribuições pelas aproximações e distanciamentos do objeto desta pesquisa, no conhecimento produzido e aporte que oferecem na delimitação e refinamento do objeto e objetivo geral proposto. Neste sentido apresenta-se a pesquisa de revisão de literatura que nas palavras de Severino (2007, p. 122) “é aquela realizada a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores impressas [...] Os textos tornam-se fonte dos temas a serem pesquisados”.

O universo de produções acadêmicas sobre formação continuada atualmente é extenso em quantidade e variedade, abrangendo muitas áreas e temáticas. Em dezembro de 2016 acessando a referida plataforma e utilizando-

se do descritor // formação continuada de professores // pode-se constatar que existe uma vasta produção acadêmica. Sobre o tema obtivemos o registro de 900.692 teses e dissertações. Refinando e delimitando a pesquisa no campo pretendido utilizamos o descritor “Formação continuada de professores” entre aspas e encontramos 1626 produções acadêmicas. Lendo os títulos das pesquisas observa-se a diversidade que abrange o tema e busca-se torná-la mais específica com o termo “Formação Continuada de Professores da Educação Básica”, entre aspas, a qual obteve 24 trabalhos entre teses e dissertações, inscritas no período de 2003 a 2015.

O maior número de teses e dissertações sobre a temática desta pesquisa está centralizado nos programas de pós-graduação das regiões Sul e Sudeste, assim apresentado: região sul com 10 produções e 9 produções na região sudeste. Nas demais regiões o número de trabalhos é reduzido significativamente, sendo 3 na região nordeste e 2 na centro-oeste.

Os trabalhos apresentados no QUADRO 1, abaixo, estão distribuídos de acordo com a região do País, estado e universidade.

QUADRO 1 - NÚMERO DE TRABALHOS SOBRE O TEMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, NO PERÍODO DE 2003 A 2016 DE ACORDO COM AS REGIÕES DO PAÍS, ESTADOS E UNIVERSIDADES

Regiões do Brasil	Estados	Número de trabalhos / Universidades
SUL	RS	1 da Universidade Luterana Brasileira de Porto Alegre, 1 da Universidade Católica, 1 da Universidade Federal de Santa Maria.
	SC	4 da Universidade Comunitária da Região de Chapecó,
	PR	1 da Universidade Estadual de Londrina, 1 da Universidade Católica do Paraná e 1 da Universidade Federal do Paraná.
SUDESTE	SP	2 da Universidade Estadual de Campinas, 2 da Universidade Estadual Paulista campus Bauru, 1 da Universidade Católica de São Paulo.
	RJ	1 na Universidade Católica do Rio de Janeiro e 1 na Universidade Federal do Rio de Janeiro.
	MG	1 na Universidade Católica de Minas Gerais.
NORDESTE	BH	1 da Universidade Estadual de Santa Cruz da Bahia, 1 da

		Universidade Federal da Bahia.
	MA	1 da Universidade Federal do Maranhão.
CENTRO-OESTE	GO	1 da Universidade Federal Goiás e 1 da Universidade Estadual.
NORTE	PA	1 da Universidade do Estado do Pará.

FONTE: Organizado pela pesquisado com base em dados coletados na plataforma da CAPES acessados em 2016.

Não foi realizado corte temporal nos trabalhos pesquisados, pois se encontram inseridos no período delimitado desta pesquisa. Desses 24 trabalhos, 22 são dissertações de mestrado e 2 são teses de doutorado, conforme explicitado no QUADRO 2. Sendo que a maior concentração está no período de 2010 a 2015 com 17 trabalhos. Fazendo a leitura dos resumos dos trabalhos foram selecionadas 18 que abordam políticas de formação continuada de professores da Educação Básica. Seis trabalhos foram excluídos pelo predomínio do estudo curricular dos programas ou conteúdo específicos das disciplinas em detrimento do estudo das políticas de formação continuada.

QUADRO 2 – TESES E DISSERTAÇÕES DEPOSITADAS NA PLATAFORMA DA CAPES, NO PERÍODO DE 2003 A 2016, QUE TÊM COMO TEMA: A “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA”

NOME	ANO	INSTITUIÇÃO	T/D	PROGRAMA	TÍTULO
PADILHA	2003	Universidade federal de Goiás Goiânia	D	Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação Brasileira	1 - FORMAÇÃO CONTINUADA: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO PROGRAMA PCN EM AÇÃO EM GOIÁS
RIBEIRO	2005	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO SÃO LUIS/MA	D	Programa de Mestrado Centro de ciências sociais	2 - A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE 1ª A 4ª SÉRIE NO ENSINO FUNDAMENTAL, EM CASTANHAL-PA: CONTINUIDADE OU DESCONTINUIDADE?
SANTANA	2008	UEL Londrina- PR	D	Programa de mestrado em Educação –	3 - AS INFLUÊNCIAS DO (NEO) LIBERALISMO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CUNHA. A	2008	UNICAMP Campinas-SP	D	Programa de Pós Graduação em Educação, ciência e tecnologia. EXCLUÍDA	4 - CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE NA ÓPTICA DOCENTE: CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UMA ESCALA DE ATITUDES.
PORTELLA	2008	PUC/RIO	D	Programa de de Pós-Graduação em Educação	5 - PROFESSORES-MESTRES: A CONTRIBUIÇÃO DO MESTRADO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE

					PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
MIACHEL	2009	UEP "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" Faculdade De Ciências Campus de Bauru	D	Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência EXCLUÍDA	6 - UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE O ENSINO DE ASTRONOMIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
SAMPAIO	2009	PUC Minas Belo Horizonte MG	D	Programa de Pós Graduação em Sociologia e História da Profissão Docente e da Educação Escolar	7 - A FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA: O PERFIL DOS PROFESSORES-CURSISTAS DO CENTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL
CARVALHO	2010	UFPR Curitiba PR	D	Programa de Pós Graduação em Políticas e Gestão da Educação	8 - A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA E A FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE: LIMITES E POSSIBILIDADES DA AÇÃO DA UFPR SETOR LITORAL
LUCIO	2010	UFRJ Centro De Filosofia E Ciências Humanas	D	Programa De Pós-Graduação Em Educação Faculdade De Educação	9 - TECENDO OS FIOS DA REDE O PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO E A TUTORIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
VERDUN	2010	PUC Rio Grande do Sul	D	Mestrado em Educação linha de Formação, Políticas e Práticas em Educação	10 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: POLÍTICAS E PRÁTICAS
ROSSETO	2010	Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Bauru	D	Programa de Pós-graduação em Televisão Digital: Informação e Conhecimento, da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Mestre em Comunicação, Informação e Educação em TV Digital,	11 - EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS VIA TV DIGITAL: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DRI, W.	2013	UNICAMP CAMPINAS SP	D	Mestrado em Ciências sociais na Educação	12 - A AÇÃO PÚBLICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO NO BRASIL E NA ARGENTINA
SANTOS	2013	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA RS	T	Programa de Pós-Graduação em Educação Linha de pesquisa: Formação, saberes e desenvolvimento profissional.	13 - A DINÂMICA DE AÇÕES EXTENSIONISTAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES MUNICIPAIS DE SANTA MARIA/RS: A TESSITURA DE PROCESSOS FORMATIVOS

KULCHETSCKI	2013	PUC Paraná	D	Mestrado em Educação	14 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS
LIMA	2013	PUC São Paulo	D	Programa de Mestrado Educação Matemática	15 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: PROCESSOS FORMATIVOS E POSSIBILIDADES DE RUPTURA
CHIARELLO	2014	Uno Chapecó Chapecó-SC	D	Programa de Pós-graduação em EDUCAÇÃO	16 - EDUCAÇÃO FINANCEIRA CRÍTICA: NOVOS DESAFIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES
OLIARI	2014	Unochapeco Chapecó SC	D	Mestrado em Educação EXCLUÍDA	17 - ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: A BUSCA POR OUTRAS REFLEXÕES COMPREENSÕES A PARTIR DE HANNAH ARENDT;
ROCHA	2014	Unochapeco Chapecó SC	D	Mestrado em Educação EXCLUÍDA	18 - ESTÉTICA, FORMAÇÃO INICIAL E DANÇA: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
GOMES	2014	UEG Unidade Universitária De Ciências Socioeconômicas e Humanas	D	Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias.	19 -POLÍTICAS EMERGENCIAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDO DA REDE (2009) E DO PARFOR (2009) NO GOVERNO POPULAR BRASILEIRO
FONTES	2014	UFBH Faculdade de Educação, Salvador-BH.	D	Programa de Pós-Graduação em Educação	20 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA GESTAR NO ESTADO DA BAHIA
BEZERRA	2015	Universidade do Estado do Pará Centro de Ciências Sociais e Educação	D	Programa de Pós-Graduação em Educação EXCLUÍDA	21 - FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA ESCOLA PARA O USO PEDAGÓGICO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA AMAZÔNICA - ANANINDEUA/PA
GODINHO	2015	ULBRA Canoas Porto Alegre-RS	T	Ensino de Ciências e Matemática Linha de pesquisa: Formação de Professores	22 - CONVERGINDO OLHARES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PERCURSO DA PÓS-GRADUAÇÃO
SIMONETI	2015	Uno Chapecó Universidade Comunitária da Região de Chapecó-	D	Graduação Stricto Sensu em Educação Mestrado em Educação EXCLUÍDA	23 - DESAFIOS E POTENCIALIDADES DE UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO DE FÍSICA ARTICULADA AO ESTÁGIO DOCENTE

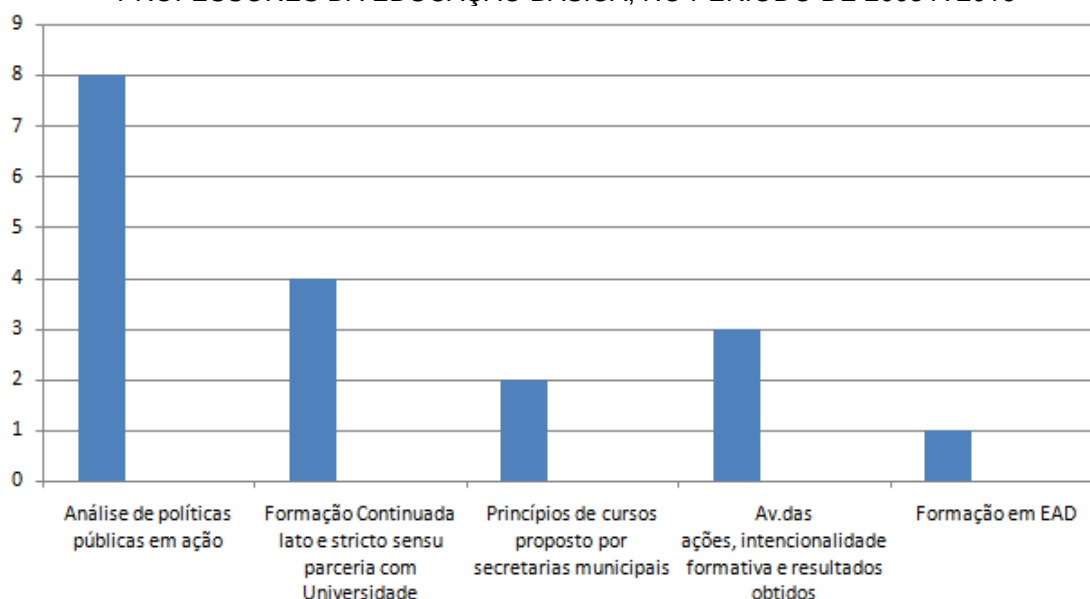
ABOBOREIRA	2015	UESC. Ilhéus – BA	D	Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Educação Básica	24 -ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
------------	------	----------------------	---	---	---

Legenda: T – teses; D – dissertações

FONTE: Organizado pela pesquisado com base em dados coletados junto ao Banco de teses e dissertações - plataforma da CAPES.

Nesses 18 trabalhos selecionados, após leitura da introdução e conclusão, encontramos diversas temáticas de interesse relacionadas ao tema formação continuada, as quais foram subdivididos em 5 blocos. A maior concentração de trabalhos está relacionada à avaliação de políticas públicas em ação do Governo Federal (REDE e PARFOR) com 8 pesquisas. As teses e dissertações que analisam os cursos de formação continuada (*lato e stricto sensu*) realizadas de forma colaborativa entre Universidade e Escola são 4. As que avaliam as ações, intencionalidade formativa ou resultados das políticas públicas e programas educacionais (PCNs) são 3. Os princípios que estão nos cursos de formação continuada propostos por secretarias municipais são 2. E há uma pesquisa sobre formação continuada em EaD com o uso das tecnologias. Desse total de 18 trabalhos, oito foram selecionados para a leitura integral por abordarem a questão das políticas de formação continuada de forma que mais contribuíssem para o escopo dessa pesquisa.

GRÁFICO 1 - ABORDAGENS POR TEMAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES DA PESQUISA REALIZADA NA PLATAFORMA DA CAPES, COM O TEMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, NO PERÍODO DE 2003 A 2016



FONTE: Organizado pela pesquisadora com base em dados coletados no Banco de teses e dissertações - plataforma da CAPES.

Neste sentido expõem-se descritivamente essas oito produções para que melhor se conheça seus autores, instituições onde foram realizadas e temas que possibilitaram maior contribuição no âmbito desta pesquisa.

A dissertação de Wisllayne Ivelize Oliveira Dri intitulada *A ação pública e a formação continuada de professores: um estudo de caso no Brasil e na Argentina*, pela Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, tendo como orientador Vicente Rodriguez realiza um estudo de caso comparativo entre dois centros de formação continuada de professores. Um na cidade de Campinas em São Paulo, o Cefortepe – Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional Professor Milton de Almeida Santos e o outro na Cidade Autônoma de Buenos Aires, o CePA – Escola de Capacitação Docente – Centro de Pedagogias de Antecipação. O trabalho analisou as propostas políticas para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e as estratégias de recebimento e implementação destas nos centros de formação.

A pesquisadora identificou que a década de 1990 foi marcada por mudanças importantes, reformas na Educação marcadas pela globalização e pela influência do neoliberalismo e que em ambos os países as ações aconteceram no sentido da descentralização, privatização, terceirização e financeirização. Na Argentina as reformas ocorreram mais no âmbito da administração pública, porém houve avanço nas políticas de Formação Continuada com a criação da rede – RFFDC, com um expressivo investimento financeiro se comparado ao Brasil. A autora expõe que:

No Brasil, por mais que o Estado de Bem-Estar Social não tenha se consolidado como na Argentina, é possível notar alguns aspectos de efetividade dos direitos sociais entre a década de 1960 e 1970 e com a constituição de 1988. A década de 1990 é marcada pelos altos índices de pobreza, analfabetismo e um cenário econômico de super inflação. Sendo assim, as principais reformas estatais se deram no campo econômico, mesmo com a construção do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), as reformas no país tinham o foco em resolver questões de âmbito econômico (DRI, 2013, p. 263).

E ainda, depois da LDB 9394/96 e na década de 2000, que se observam políticas mais direcionadas à Formação Continuada com a criação

da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, a UAB, a Plataforma Paulo Freire e o decreto nº. 6755 que instituiu a Política Nacional de Formação Continuada. Política esta que levou a CAPES para gerenciar ações voltadas à Formação Continuada, porém a autora considera,

[...] a entrada da CAPES, no âmbito da FCP da educação básica, como duvidosa no sentido de poder melhorar a qualidade das políticas de formação. Pois, em relação ao Ensino Superior, a CAPES tem realizado um trabalho que reforça a hegemonia da teoria neoliberal, ocasionando competitividade entre professores e alunos da pós-graduação, mediante as políticas de pontuação, [...] em detrimento de valorizar uma pesquisa voltada para a melhoria da educação no país. Nesse sentido, trouxe para o âmbito da FCP da educação básica ações como a proposta dos Mestrados Profissionais, modalidade esta que tem sido uma alternativa para qualificação rápida dos professores, [...] e pode ser financiada por bancos e empresas. Separando, deste modo, o profissional que se formará pelo Mestrado Acadêmico, daquele que se formará pelo Mestrado Profissional, determinando, mais uma vez, a separação da teoria e da prática na formação dos educadores brasileiros, em concordância com as orientações dos organismos internacionais, sob a égide do neoliberalismo [...]. (DRI, 2013, p. 266)

Concluindo a pesquisa a autora revelou que apesar de tantas políticas voltadas para a formação continuada nas últimas décadas, de um discurso de valorização e importância ainda se investe pouco em política pública de formação continuada. Em âmbito local, na cidade de Campinas, o centro de formação tem o reconhecimento dos professores, porém a trajetória é marcada pela experiência em suas ações e marcada por descontinuidades ideológicas formativas.

Nos dois países pesquisados, Brasil e Argentina, as políticas de formação são vinculadas ao papel de gerencialismo que cobra resultados dos professores, pelo investimento delegado ao “treinamento” do professor. Com discursos que vão minando as lutas e inculcando ideologias governistas que moldam os sujeitos no sentido de atender as demandas do Estado, incentivando a competitividade, o individualismo e a desigualdade.

A Dissertação de Paulo Emílio de Assis Santana, intitulada *As influencias do (neo) liberalismo na formação de professores* – com a orientação da Professora Doralice Aparecida Paranzini Gorni, da Universidade Estadual de Londrina – UEL, do Programa de Mestrado em Educação, trata-se de uma pesquisa bibliográfica que procura estabelecer como os aspectos da formação

docente se vinculam com as teses do pensamento neoliberal em Educação, identificando as suas influências e relações na formação do professor.

Inicialmente o pesquisador faz considerações ressaltando que a marca do capitalismo e do neoliberalismo é o direito de apenas alguns cidadãos ao individualismo e a propriedade privada. Em seguida analisa o relatório de Jacques Delors e as orientações do Banco Mundial para a Educação, pontuando as desigualdades sociais que são mascaradas por direcionamentos legais, como Leis e Decretos de cunho moral que tem por objetivo mobilizar a população para aceitar as desigualdades sociais como diferenças humanas, sempre utilizando a escola como deflagradora “dessas ideologias liberais, que no presente momento, caracterizam-se como hegemônicas”(SANTANA, 2008, p. 39). E a formação de professores tem sido utilizada para disseminar essas ideias liberais.

E o sujeito, se bem formado, torna-se um entrave nas intenções neoliberais. E aí chega a questão da formação do professor, particularmente da rede pública, que tem sido julgado com o apoio e aparato da mídia por disseminar ações políticas engendradas contra o poder público, contra o pensamento hegemônico da sociedade evoluída, como um sujeito de esquerda, perdendo sua credibilidade e respeito perante a sociedade.

Neste horizonte, o investimento na carreira e na formação docente está na contramão do pensamento neoliberal dominante e o que se tem visto são políticas educacionais com discursos altruístas, ações de controle para a capacitação e manutenção da ideologia capitalista.

E, segundo o pesquisador, apesar da troca do governo federal, em 2003, por um governo tido como popular, houve a manutenção das ações e políticas neoliberais, e este pensamento perdurou da década de 1990 até a publicação dos Catálogos Gerais de 2006⁷, quando se descaracteriza a pedagogia das competências. No entanto, o referido Catálogo perde o caráter político da formação do professor e assume uma postura estritamente

⁷ Catálogo 2006 – São orientações gerais para a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, contendo objetivos, diretrizes e funcionamento dos temas: Alfabetização e Linguagem, Educação Matemática e Científica, Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física e Gestão e Avaliação da Educação. Elaborado pelo MEC e equipe COPFOR/DPE/SEB.

pedagógica e metodológica, resumindo-se em “dar aulas”, enfatizando o conhecimento do conteúdo, sem formação teórico-reflexiva, crítica e politizada.

Conclui que entre as diretrizes do Banco Mundial e as orientações do MEC existem muitas relações, não tão explicitamente hoje, pois no discurso a formação do professor deve estar pautada em princípios filosóficos e políticos que cercam o aspecto formativo. Porém, de fato as propostas formativas são a distância e aligeiradas, sem profundidade teórica política e crítica.

Expressa o autor que a política pública proposta no discurso do MEC para a formação do professor não se concretiza, pois não oferece as condições, as estratégias e conteúdos teóricos necessários à formação emancipadora, reproduzindo assim, internamente as políticas do capitalismo neoliberal.

A dissertação de Darlei Dário Padilha, *Formação Continuada: A Percepção dos Professores Participantes do Programa PCN em Ação em Goiás*, com orientação do Professor Walderês Nunes Loureiro, da Universidade de Federal de Goiás – Faculdade de Educação, de 2003, traz como contribuição a percepção dos professores quanto ao modelo e ideologia da formação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. Tendo como questões norteadoras: Qual a percepção e o que motiva professores participarem da formação continuada, especificamente dos PCN em ação? Qual o paradigma de competência profissional que predomina entre os professores participantes do programa? O programa tem contribuído para divulgação e aceitação do novo paradigma de competência docente apresentado nos PCNs?

É uma pesquisa com abordagem qualitativa e a coleta dos dados foi por meio de questionário respondido por professores que realizavam o encontro estadual de formação denominado PCNs em Ação. A análise mostra que a percepção da maioria dos professores é de que as políticas públicas para a Educação estão relacionadas com mudanças pretendidas pelo governo. Os professores relacionam a formação à construção de um futuro melhor, o que reforça a percepção da formação docente como redentora de todas as mazelas da Educação. Um pequeno grupo relaciona a formação de professores em um contexto político financeiro, nacional e internacional, e esta análise da conjuntura coincide com o grupo com a maior formação acadêmica.

O pesquisador conclui que programas de Formação Continuada não podem se isentar da responsabilidade de construção de uma identidade profissional. Porém existe uma política de descontinuidade que eterniza o recomeçar e contribui para uma postura passivo-receptora que entra com "certo" descrédito e não mobiliza os professores para a mudança necessária.

Os PCNs apesar da proposta de trabalho e estudo em grupo reforçam a lógica individualista de investimentos pessoais, apresentando explicitamente o desenvolvimento da autogestão da própria formação como um de seus objetivos.

A dissertação *Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Políticas e Práticas*, de Priscila de Lima Verdun, da Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com a orientação da professora Marília Costa Morosini, tem como objetivo analisar a partir da proposta pedagógica e da percepção dos executores como um Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação que foi selecionado para a implementação do programa do Governo Federal Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, percebeu a proposta e como atuou no desenvolvimento do processo de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

Verdun revela que a análise realizada da proposta da REDE no trabalho desenvolvido pelo CAEF é de que no período da implementação da proposta os cursos acabaram por contribuir mais para a aquisição de certificados ou títulos do que para a formação reflexiva na construção dos saberes dos docentes. A maior preocupação do governo (MEC) era relacionada com a quantidade de professores sendo "capacitados", visando aumentar os índices do IDEB e assim garantir mais investimentos internacionais para a Educação. Transcreve-se um excerto de uma fala registrada no texto pela autora da dissertação, do professor formador do Centro, "[...] *O importante é números, desde o Centro, até agora, o importante é mostrar que nós estamos com um número "X" de professores sendo formados. O que nos cobram são números, nunca nos cobraram qualidade de curso.*" (P. Form./ Coord. da área de EDUCAÇÃO FÍSICA). (VERDUN, 2010, p.82). A autora conclui que a proposta pedagógica da REDE de formação é institucionalizar a Formação Continuada integrando as IES (Instituições de Ensino Superior) e a Educação Básica, com a perspectiva reflexiva, crítica e de autoformação e interformação, porém na prática há

dificuldades de acompanhamento e avaliação do processo pela intensificação exigida e relacionada à quantidade e não a qualidade da formação ofertada, visando melhores notas nas avaliações de larga escala e a continuidade do financiamento do Banco Mundial e organizações afins.

A dissertação de Fabricio Augusto Gomes, da Universidade Estadual de Goiás Unidade Universitária das Ciências Socioeconômicas e Humanas, com o título: *Políticas Emergenciais de Formação Continuada para Professores da Educação Básica: Estudo da REDE e do PARFOR 2009, no Governo Popular Brasileiro*, sob a orientação da professora Iria Brzezinski traz a seguinte problemática: como e em que contexto socio-histórico-político-econômico-administrativo foram elaborados e propostos os programas de formação continuada de professores da Educação Básica: REDE e PARFOR ambos em 2009, como política educacional apresentada pelo MEC na década de 2000?

O pesquisador relata que na análise histórica documental há uma continuidade legal para a manutenção desses programas, entretanto existe também um distanciamento entre o proposto nos documentos e a realidade encontrada. Explicita ainda que os centros de pesquisa foram convidados a formar as REDES antes da política pública ser estabelecida pelo Decreto nº. 6.755/2009⁸ e o plano com a Portaria nº. 9/2009⁹ serem instituídos. As ações aconteceram de forma emergencial, sem planejamento prévio, sem cooperação entre os entes federados, o que inviabiliza a efetividade das ações, pois também na contramão está a distribuição dos recursos financeiros. No município, que é o responsável pela maior parcela do ensino de Educação Básica há verba limitada devido à centralização político-econômica do Governo Federal. Já o Governo Federal com a maior parcela oriunda de impostos responsabiliza-se pelo ensino superior e não debate a previsão colaborativa dos seus programas com os municípios. “Por isso, reporto tão significativa à organicidade totalizante e a cooperação para a elaboração, desenvolvimento e avaliação das políticas públicas educacionais” (GOMES, 2014, p. 191).

⁸ Decreto nº. 6.755, de 29/1/2009: institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

⁹ Portaria Ministerial nº. 9, de 30/7/2009: instituiu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR).

O autor aponta que se os Estados e Municípios não cumprem nem a lei de piso salarial, as ações não são acompanhadas das melhorias estruturais básicas ao exercício da docência, logo, estão longe de propor e possibilitar formação continuada de qualidade, e está mais distante ainda um plano de carreira que estimule o professor a buscar sua formação e permanência na docência.

E conclui que frente a essa situação concreta de falta de organicidade e cooperação entre o governo Federal e os estados e municípios, se coloca a necessidade de um Sistema Nacional de Educação como política pública social que veja a educação como essencial à formação do povo brasileiro, bem como um Sistema Nacional de Formação Continuada em regime de cooperação entre as esferas de governo, com avaliação e participação efetiva do professor. E que possibilite atender as demandas dos profissionais da educação, da sua práxis, pois tem papel decisivo no ensino emancipador.

Lembrando que “a emancipação política e a conquista da cidadania dependem da retomada dessa consciência: o professor que socializa e media a relação dos alunos com conhecimento em sala também é produtor de saber e corresponsável pela sua condição docente” (GOMES, 2014, p. 196).

A dissertação de Darlene Melo Kulchetscki, da Universidade Católica do Paraná, *Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Prática Pedagógica: Aproximações e Distanciamentos*, com a orientação da Professora Pura Lúcia Oliver Martins, tem como ideia central os questionamentos: a formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Belém tem contribuído para a prática pedagógica dos professores da Educação Básica? Se sim, quais são as contribuições? Se não, por quê? O foco da formação de professores é atingir os índices do Ideb? Os índices do Ideb alteram de fato a qualidade do ensino?

Com objetivo de elucidar suas indagações e conhecer as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica, pela ótica do professor, das proposições pedagógicas de um curso de Formação Continuada proposto pelo município de Belém, a pesquisadora se propôs a analisar os documentos dos cursos da Secretaria do referido município, com o intuito de perceber seus objetivos, métodos, teorias e concepções para confrontá-los às experiências dos professores participantes dos cursos e assim visualizar a hipótese.

Na análise das respostas a sua pesquisa, a autora conclui que emergem aproximações e distanciamentos entre Semec-Belém (Secretaria Municipal de Educação) e escolas (professores). O distanciamento acontece a partir do momento em que os cursos não conseguem se integrar às realidades das próprias escolas geridas pela Secretaria. Isto se dá quando não existe um momento de diálogo entre professores e Secretaria de Educação. Desse modo, os cursos são propostos pela Semec sem uma discussão prévia com o coletivo das escolas sobre as necessidades reais das escolas, dos professores e principalmente dos alunos. Os professores percebem paradoxos que os aproximam de uma qualificação profissional e ao mesmo tempo os distanciam de sua autonomia e realidade de dentro de sala de aula.

Em síntese, a pesquisadora relata que constatou dois cenários opostos: de um lado, a Secretaria Municipal de Educação de Belém preocupada em aumentar o IDEB de suas escolas, propondo cursos tecnicamente bem elaborados para a qualificação profissional de seus professores; do outro lado, o professor sentindo-se acuado, sem autonomia, aluno e escola sem estrutura física, técnica e material adequado. Ou seja, um programa proposto para uma realidade inexistente.

A tese de Janaina Dias Godinho, *Converging olhares para a Formação Continuada de Professores da educação básica no percurso da pós-graduação*, da ULBRA - Universidade Luterana do Brasil em Canoas, Porto Alegre, foi realizada sobre a orientação da Professora Maria Eloisa Farias. A pesquisa parte da meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE): “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE (2024), [...] considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Lei nº. 13005/14) (GODINHO, 2015, p. 19).

E tem como problema de pesquisa de que maneira podem convergir os olhares das políticas educacionais, docentes e universidade em relação às propostas de Formação Continuada de professores em serviço no percurso da educação científica na pós-graduação¹⁰? A pesquisa é realizada com o público

¹⁰ Pesquisa realizada com professores da Educação Básica participantes do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) desenvolvido pela Universidade Luterana do Brasil.

do curso de pós-graduação da Universidade e conclui que na perspectiva política, no que se refere ao reconhecimento e valorização da formação continuada, ainda há muito a ser delineado e aprimorado, pois os professores não a avaliam como significativa para a sua carreira, o que remete a uma inquietação preocupante: como manter os professores mais qualificados na rede pública?

Na convergência entre as políticas educacionais e docentes há a necessidade de adequar a formação continuada ao horário do trabalho e valorizar as qualificações de forma a tornar atrativa a permanência na profissão.

Um ponto positivo é a convergência entre a universidade e o docente, visto que a proposta da formação executada pelo grupo de pós-graduação é avaliada como uma oportunidade de leitura e reflexão da própria prática que atinge a perspectiva buscada. Mas é imperativo melhorar a comunicação entre os envolvidos: universidade, política educacional e professores. A pesquisadora chama atenção para a necessidade de investimento no acompanhamento do professor que se encontra sempre em busca de formação específica e em processos formativos continuados.

A pesquisa de Vanessa Cristina Maximo Portella, com a orientação da professora Menga Lüdke, da Universidade Católica do Rio de Janeiro, traz sua dissertação intitulada *Professores-mestres: a contribuição do mestrado na formação continuada de professores da Educação Básica*, com o questionamento da relação entre a Universidade e a Educação Básica pela via do Mestrado. Propôs como objetivo “verificar se este nível de formação constitui-se num momento de aproximação entre universidade e escola e em que medida responde às expectativas dos professores”.

A pesquisadora revela que o mestrado traz contribuições importantes ao professor que passa a reconhecer-se como produtor de conhecimento, não mais como receptáculo e tradutor de conteúdos e técnicas de ensino, resgatando sua importância e a dos outros docentes enquanto profissionais da Educação.

No entanto, questões como falta de oportunidade para discussão e divulgação de suas pesquisas são relatadas pelos docentes, mas que podem ser superadas criando-se oportunidades no interior da própria instituição, pois

proporcionam momentos de reflexão coletiva e tomada de decisões e novos horizontes para o trabalho.

A autora finaliza alertando para o distanciamento que ainda existe entre a universidade e a escola básica. No entanto, o mestrado tem contribuído para diminuir esse fosso por meio das pesquisas do mestrando no espaço escolar e na universidade, gerando discussões relevantes sobre as necessidades escolares, na formação continuada no interior da escola, enriquecendo e favorecendo um debate profícuo na convivência com seus pares. “Indicando caminhos que podem conduzir a novas aproximações entre universidade e escola e a um sólido fortalecimento institucional” (PORTELLA, 2008, p.142).

Em síntese da revisão de literatura aqui apresentada, os trabalhos de teses e dissertações dos autores Oliveira Dri (2013), Padilha (2003), Santana (2008) apontam a influência dos organismos internacionais, tanto em aspectos econômicos quanto ideológicos nas políticas públicas para a Educação no Brasil. Os autores Godinho (2015) e Portella (2008) trazem as contribuições da formação continuada em *lato sensu e stricto sensu* para a formação e profissionalização do professor. As autoras Kulchetscki (2013), Gomes (2014) e Verdun (2010) denunciam a proposição de formação continuada com foco na melhoria da nota do IDEB, desconsiderando as condições materiais e reais das escolas e dos professores, e que acabam servindo apenas a certificação.

Nesse sentido a amostra das pesquisas analisadas denuncia a interferência do neoliberalismo nas políticas educacionais e como estas se “mostram” nas políticas de formação continuada por meio de capacitações e treinamentos com intuito de elevar o conceito na avaliação da Educação e garantir financiamentos de organismos internacionais. Desta forma, as formações/especializações *lato sensu e strito sensu*, realizadas nas instituições de ensino superior são bem-avaliadas enquanto continuidade formativa do professor, embora ainda exista uma distância entre a escola e a universidade, a pesquisa realizada vinculando as IES à escola pública tem se mostrado um caminho de superação dessas distâncias.

Em síntese de revisão de literatura, nas produções aqui analisadas têm-se os *Cadernos Estado do Conhecimento n.º. 6, 10 e 13* (2002, 2006, 2014 respectivamente) que registram os trabalhos de pesquisa constituindo o Estado

da Arte, elaborados por André e Brzezinski, os quais revelam que as pesquisas em Educação cresceram muito no período pesquisado (1990 – 2010). O “período 1997-2002 foi marcado pelo investimento das políticas educacionais em programas de formação continuada” (BRZEZINSKI, 2006, p. 34), que impulsionam e registram a mudança de paradigma ocorrida nas produções a partir da LDB 9394/96. Anterior a LDB o predomínio do conteúdo estava no treinamento da técnica, com programas de curta duração, já no período que se seguiu a referida Lei, ou seja, de 1997-2002, prevalece o

[...] paradigma da complexa relação entre Educação, Universidade, Sociedade do Conhecimento e Mundo do Trabalho, caminhando pela lógica da reflexão, como fundamento para a grande maioria dos programas em que os Centros Formadores, em particular, e as Universidades atuaram como parceiros ou colaboradores. (BRZEZINSKI, 2006, p. 34).

A relação entre Universidade, Professor e Escola impulsionada pelas políticas para a formação em nível superior dos docentes da Educação Básica trouxe mudança no paradigma da centralidade da formação do professor na técnica, abrindo espaço para uma formação mais reflexiva.

Foi com base nessa perspectiva que surgiu a teoria do professor reflexivo, a partir de 1990 no País.

Teoria desenvolvida por Donald Schön, inicialmente como proposta formativa a todos os profissionais, na formação ao longo da vida, ou formação permanente, no entanto, ganhou espaço e foi trazida para a formação continuada do professor. A teoria parte do princípio que crianças constroem seus conhecimentos a partir das suas necessidades cotidianas, então a formação do professor deve seguir a mesma diretriz, “com ênfase no conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação” (DUARTE; MARTINS, 2010, p. 42). Assim a tomada de decisão frente a situações diversas é essencial, e não o conteúdo clássico dos livros. A essência desta teoria estaria no aprender a pensar soluções para seus problemas cotidianos.

A formação reflexiva de professores definida por Duarte e Martins (2010, p. 27) “tem na ‘prática’ docente o critério de referência em torno do qual o professor, em formação inicial ou contínua, deva construir conhecimentos,

problematizar o trabalho docente e buscar as alternativas necessárias à melhoria da educação escolar”. Entendendo a formação continuada como um processo, quando se visa para a formação do professor, que ele reelabore suas ações buscando alternativas para seu trabalho cotidianamente, a empiria sobressai à teoria, dessa maneira há o “recoo da teoria” e a valorização da prática. A valorização das ações práticas do professor, em detrimento dos conteúdos, ganhou espaço nas pedagogias que se opõem à educação tradicional ou conteudista (DUARTE; MARTINS, 2010).

Entretanto concordamos com Duarte e Martins que dizem:

É preciso esclarecer que a crítica a essa centralidade que o conhecimento tácito adquire na teoria do professor reflexivo não significa desconsiderar a prática do professor, mesmo porque isso iria na contramão da teoria aqui adotada, que compreende que o desenvolvimento humano ocorre pela relação entre teoria e prática. O que se questiona é o esvaziamento teórico nessa proposta (2010, p. 150).

E refletindo a dinâmica do percurso histórico de formação, as pesquisas realizadas no período seguinte de 2002 a 2007 avançam da centralidade na técnica, da mudança de paradigmas, com a teoria da reflexão e se situam na formação continuada dos profissionais da Educação, valorizando a escola como *locus* privilegiado para desenvolver processos de investigação colaborativa, entre professores da escola básica e pesquisadores das universidades, atentos a possibilidade de produção do conhecimento na sua práxis, avançando nos processos educativos.

Já no conjunto analisado, de 16 dissertações e 2 teses, com o tema “formação continuada de professores da educação básica” depositados na plataforma da CAPES, é comum a elas, independente do programa, política ou abordagem teórica, a denúncia das influências do neoliberalismo¹¹ nas políticas educacionais.

Influências que se manifestam na educação pública, na formação do professor e estão relacionadas com o capitalismo e a situação política

¹¹ O neoliberalismo exerceu forte influencia no Brasil a partir da década de 90, onde as ações econômicas acentuaram-se no sentido de reformas e foram apregoadas sob as ideias de modernização, eficiência e eficácia. Neste contexto as ações do Estado se refletiram em descentralização, privatização, terceirização e financeirização da educação. (SOUZA FILHO, 2010)

econômica do País vinculada ao setor do desenvolvimento tecnológico da comunicação e da computação (robotização), e a capacitação do cidadão para o trabalho. Dentre essas influências que se manifestam na formação docente pode-se destacar a “Teoria do Capital Humano”¹², cuja base filosófica é positivista, na versão “estrutural-funcionalista”, praticada na sociedade capitalista atual (SAVIANI, 2008, p. 168), e se manifesta nas políticas educacionais implementadas para a Educação no Brasil e Argentina.

As políticas educacionais vinculadas ao neoliberalismo apresentam um discurso moral direcionado para a educação na figura do professor. E, como denuncia Santana, a formação continuada é utilizada para disseminar as ideologias liberais caracterizando-as como hegemônicas, promovendo o individualismo e aceitando as desigualdades sociais como naturais à sociedade. Desta forma, a formação como a realizada na implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reforça a lógica individualista das capacitações em competências e habilidades (PADILHA, 2003). Capacitação destinada à aplicação de novas técnicas de ensino, esvaziada de conteúdo, que promove no professor a dificuldade de refletir a sua prática e perceber-se como produtor de conhecimento educativo, tornando-o alienado no seu “conhecimento” e nas suas relações sociais, reproduzindo a lógica individualista do capital. O discurso utilizado na formação continuada tem sua parcela de responsabilidade na construção da identidade profissional.

Neste caminho, a educação alicerçada no discurso de “mais eficiência” para mais qualidade sofre mais uma influência neoliberal. A lógica empresarial

¹² A Teoria do Capital Humano surgiu com economicistas como Adam Smith na obra *A Riqueza das Nações*, no século XVIII e com Alfred Marshal no livro ‘os princípios econômicos do mais valioso investimento dos capitais, os seres humanos’ no ano de 1920. Tese foi estruturada no investimento educativo previsto para as fases da vida do ser humano, desde a infância, para alcançar os objetivos pretendidos, desenvolvidos na Escola de Chicago. Os recursos destinados a educação das crianças era considerado investimento em capital humano. As habilidades, educação, saúde e treinamento dos indivíduos refere-se ao capital humano, porque são considerados como parte integrante da constituição do ser humano (NETO, 2006, p.1-4). Para Schultz apesar das “habilidades adquiridas” (Gary Becker) o ser humano não era apenas fruto do investimento político econômico dispendido. Já na década de 60 e 70 aconteceram movimentos teóricos que vieram a fortalecer a ideia neoliberal na política econômica e no campo educacional a teoria do capital humano de Theodore Schultz, que “ênfatisa a segmentação do trabalho, a politécnica, a flexibilização e a qualidade total como fortes condicionantes da ação da educação para o capital” (SOUZA, 2007, p. 05). Nesse sentido o foco do investimento econômico para a demanda do mercado do capital passa a ser a educação das crianças e jovens. Mas não uma formação omnilateral do cidadão crítico, mas a formação profissional com conhecimento funcional. A partir da década de 90 a educação passa a ser vista como um investimento do capital, portanto investimento em capital humano.

foi “transferida” para a Educação em prol de uma gestão eficiente e funcional, na forma de gerencialismo¹³, com ênfase em melhorar os resultados das avaliações. A formação continuada proposta para os professores do município de Belém, segundo Kulchetski (2013), foi avaliada como proposta formativa, ou discurso eficiente, para a realidade inexistente.

Outro aspecto relevante apontado nos trabalhos é a articulação da CAPES¹⁴ – que a partir do decreto presidencial nº. 6.755 de 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, responsável pelo fomento da formação continuada com os entes federados e propõe políticas de formação continuada como REDE – e PARFOR realizadas em parceria com universidades. Programas bem-elaborados, com ações que não produzem o efeito esperado, pois, segundo as pesquisas, não consideraram a totalidade da ação educativa ou sua realidade.

Com o intuito de melhorar a avaliação da educação investem em Formação Continuada, porém a limitação de recursos e planejamento não favorece a qualidade e sim a quantidade de professores que participaram da capacitação com vistas a melhorar a avaliação educacional. Estas formações que acabam por promover a certificação¹⁵ pela certificação, pois sem reflexão, planejamento e financiamento adequado acabam por realizar uma formação aligeirada, com ênfase em obter resultados, mas sem resultados, o que permanece é a certificação.

Já os cursos de pós-graduação ganham outra conotação nas pesquisas. São bem avaliados enquanto cursos teóricos formativos e na relação aluno e universidade, no entanto a distância entre a instituição formadora e escola pública permanece. Assim as pesquisas apontam que é

¹³ Nas palavras de Dourado, o gerencialismo é pautado nas ações de modernização de gestão, com influência neoliberal, que tem por objetivo implementar modelo de gestão centralizadora pautados em eficiência, eficácia e produtividade com foco nos resultados avaliativos. Tende a suspensão de ações consolidadas na prática escolar, não necessariamente a incorporação de novas práticas, mas leva a um cenário de hibridismo no plano das concepções e práticas pedagógicas. Não considera aspectos pedagógicos, éticos, valores morais e de profissionalização (DOURADO, 2007, p. 925-926).

¹⁴ No ano de 2009 foi instituído, pelo decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que disciplina a atuação da CAPES no fomento à programas de formação inicial e continuada. Que tem como finalidade organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a Formação Continuada, que passa a ter como foco principal direcionar ações de Formação Continuada no país

¹⁵ Políticas gestadas em âmbito federal MEC e CAPES, podem induzir as redes estaduais e municipais a programas e práticas de formação continuada que pouco aderem as necessidades educacionais locais e excedem em propostas formativas concomitantes, sem continuidade e sustentação, ou acenam com metodologias inovadoras, planos de carreira, novos cargos que seduzem professores a realização de formação constante, muitas vezes apenas pela certificação. (GATTI, 2009).

imperativo melhorar a comunicação entre escola básica, universidade e políticas públicas educacionais que valorizem a formação e o conhecimento do professor.

Finalizando, a análise das produções acadêmicas aponta que no decorrer das três últimas décadas os estudos aumentaram muito quantitativamente, e abarcam uma variedade de temas relacionados à legislação, formação, prática pedagógica, projetos e programas elaborados com vistas à formação continuada de professores da Educação Básica, das diferentes esferas de governo, e que na legislação há continuidades e avanços.

As pesquisas mostram também que há um distanciamento entre o discurso dos órgãos responsáveis, a legislação (MEC, CAPES, leis) que focam na formação integral, a efetivação das ações que acabam por acatar orientações dos organismos internacionais (Banco Mundial), apoiadas na teoria do capital humano, da capacitação, do individualismo e alienação disseminada à classe docente. A realidade encontrada na efetivação da formação, bem como nos resultados pretendidos para a melhoria das notas nas avaliações também são contraditórias ao discurso propagado politicamente. E nas palavras de Souza, “no Brasil, o reflexo das políticas neoliberais é calcado na formação dos docentes, [...] e determinará a posição de técnico do professor enquanto mero transmissor de conhecimentos” (SOUZA, 2007. p. 05, apud SOUZA NETO, 2010, p.1-4).

Nesse sentido, as questões apontadas a partir dos trabalhos aqui expostos são importantes para entendermos as ações propostas à Formação Continuada a partir da LDB 9394/96 e da legislação complementar. Todas as pesquisas trazem contribuições, no sentido de que conhecer e desvelar o projeto neoliberal é necessário para que conscientemente se lute por uma formação crítica, pautada no conhecimento teórico/prático que subsidie a formação humana.

O que se propõe como objeto de pesquisa das políticas públicas de formação continuada para a Educação Básica neste trabalho não foi abordado anteriormente na mesma perspectiva. Não será pontuado este ou aquele programa, mas as políticas públicas como um todo em ação, captando o movimento real, ou seja, os sentidos, os modos de ser, na percepção dos professores da escola pública. Para compreender o objeto, na próxima seção

faz-se a análise da LDB 9394/96, mais a legislação e documentos oficiais expedidos pelo governo federal e estadual, direcionadas à formação continuada, no período de 1996 a 2016 e pesquisa empírica com um questionário de questões abertas e fechadas, respondido por professores atuantes nas escolas de Educação Básica da rede estadual de ensino do Paraná. O objetivo que se coloca é de analisar políticas de formação continuada para os professores, no período pós LDB/96, e conhecer os sentidos destas para os professores da rede de ensino do Paraná.

2. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTEXTO HISTÓRICO PÓS LDB/96 E LEGISLAÇÃO

Esta segunda seção tem por objetivo situar o objeto de estudo no contexto das políticas educacionais das décadas posteriores à promulgação da LDB/96 e, para melhor circunstanciamento, apresenta-se uma breve análise da conjuntura das décadas de 1990 e 2000 até o ano desta pesquisa – 2017.

Desse modo, trata-se, num primeiro momento, de oferecer um esboço sobre as questões que permeiam a formação de professores no Brasil e a pesquisa documental¹⁶ sobre a legislação pertinente, com o intuito de delinear traços do contexto no qual a formação continuada de professores adquire centralidade, procurando elucidar e compreender as disputas e propostas envolvidas e as orientações que a desenham.

2.1 CONJUNTURA HISTÓRICA NACIONAL: IMPLICAÇÕES ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O estudo deste objeto é realizado no âmbito das políticas públicas de formação continuada de professores elaboradas e implementadas nas últimas décadas no Brasil, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, que, por sua vez, teve a sua elaboração em decorrência do exarado na Constituição Federal de 1988.

Para se compreender melhor como surgiu o interesse pela formação continuada de professores da Educação Básica no Brasil precisa-se, por um lado, ter em mente que até o século XIX há pouca preocupação com a formação inicial ou continuada do professor, do que hoje se denomina Educação Básica nas políticas públicas. E, por outro lado, para se entender as políticas voltadas à formação inicial e continuada de professores é necessário ter em conta o contexto em que são formuladas e implementadas as referidas políticas e a correlação de forças que as determinam historicamente.

¹⁶ Definido por Severino tem-se as leis e decretos como fonte documentos legais. Nestes casos os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria prima, a partir da qual o investigador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO 2010 p. 122-123).

Com o final da Segunda Guerra Mundial, a expansão do capital¹⁷ e sua globalização¹⁸ foram constituídos organismos – Organização das Nações Unidas (ONU), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e suas fundações mundiais – formuladores de políticas e de financiamento de projetos nomeadamente no âmbito dos setores da Saúde e da Educação dos países em desenvolvimento. Esses organismos, nas últimas décadas, vêm interferindo na educação escolar por meio de políticas gerais, programas específicos, currículos, processos avaliativos, premiações, ranqueamento dos países e suas escolas, no alcance de certas notas, que por terem caráter generalizante desconsideram os processos singulares de cada país.

Já na década de 1980 e, sobretudo, na de 1990, a América Latina foi palco de ensaios de políticas orientadas por princípios neoliberais como a mundialização do capital e de privatização de empresas estatais, que são contra a proteção econômica apostando na autorregulação do mercado. Essas condições foram estabelecidas e impostas nas negociações da dívida externa visando abertura da economia aos investidores internacionais, com a entrada de multinacionais, privatizações de empresas estatais e de serviços públicos, e redução de gastos com políticas sociais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Mudanças econômicas e políticas que abriram o mercado brasileiro às importações em um momento em que as indústrias nacionais ainda estavam no início da reestruturação tecnológica e, sem condições de concorrência, levaram as empresas e os trabalhadores brasileiros a sofrerem as consequências de uma inserção prematura na economia mundial.

¹⁷ Capital: “Segundo Marx, o capital teria nascido da moeda no começo do século XVI”. [...] “Este produto último da circulação das mercadorias é a primeira forma sob a qual se manifesta o capital. Do ponto de vista histórico, o capital ergue-se por toda parte contra a propriedade territorial, sob a forma de dinheiro, como numerário, como capital mercantil e capital usurário... O mesmo fenômeno desenvolve-se diariamente aos nossos olhos. Na sua primeira entrada em cena, isto é, na sua primeira aparição no mercado, quer se trate do mercado de mercadorias, do de trabalho ou de moeda, o capital reveste sempre a forma dinheiro, a forma de um dinheiro que, por processos determinados, deve transformar-se em capital”. (ENGELS, 1867).

¹⁹ A Globalização segundo Giovanni Alves em seu livro *Dimensões da Globalização: o Capital e suas Contradições*, “é um fenômeno sócio-histórico intrinsecamente contraditório e complexo que caracteriza, em nossa perspectiva, uma nova etapa de desenvolvimento do capitalismo moderno. O fenômeno da globalização tende a constituir novas determinações sócio-históricas no (1) plano da ideologia e da política; (2) no plano da economia e da sociedade e (3) no plano do processo civilizatório humano-genérico, vinculado ao desenvolvimento das forças produtivas humanas” (ALVES, 2001, p. 7).

Esse processo produtivo impulsionou em diversos setores da indústria nacional a busca por competitividade com produtos importados no mercado interno. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 56) “iniciou-se então uma polêmica em torno de explicações que davam como inexoráveis a apropriação dos avanços da tecnologia em todas as esferas”.

Nessa conjuntura voltaram-se os interesses para a educação na agenda governamental, reformas educacionais em todos os níveis e modalidades vão sendo implementadas pelo governo brasileiro, atendendo às recomendações dos organismos já citados, e, concomitantemente, visando a formação de trabalhadores com competências¹⁹ para o trabalho com as novas tecnologias nas empresas brasileiras. Assim, também foi feito com a formação e trabalho de professores. Nesse sentido, foi atribuído à educação “o condão de sustentação da competitividade nos anos 1990”, considerando-a uma “ferramenta para a redução da pobreza” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 56).

zA partir de então, “disseminou-se a ideia de que para ‘sobreviver’ à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade” (Idem, ibidem, p. 56). Essa demanda do trabalhador para dominar os códigos da modernidade foi legada a Educação.

Neste contexto de redemocratização do País, aumentaram os estudos relacionados à Educação e à formação do professor, com o objetivo de inserir *a priori* novas metodologias no ensino, com menos ênfase em conteúdos. Considerado o mote para se alcançar a concorrência e o domínio dos códigos (tecnologia), com possibilidades competitivas passou a ser “a capacitação de professores, ou como o então governo a ressignificou em profissionalização”

¹⁹ Segundo Roberto Leme Batista no seu trabalho, apresentado no seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil com o Tema: *Qualificação Profissional e Ideologia: Crítica da Noção de Competência e da Teoria da Empregabilidade* – “O conceito de competência não é novo – como faz crer a literatura apologética rasteira - e passou por alterações ao longo do tempo. A competência associa-se às noções de desempenho e de eficiência, porém, nos domínios das referidas esferas possui 10 sentidos e conotações diferentes. [...] A noção de competência é uma redefinição da qualificação profissional, no complexo de reestruturação produtiva, capaz de promover um rompimento entre as exigências da qualificação que se voltava para os postos de trabalho, onde imperava a rotina e a monotonia e o aprendizado profissional “para toda a vida” (BATISTA, 2002, p. 8-10).

(SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 52), que prepararia o trabalhador do “futuro”.

Assim, a atenção se volta para a formação “adequada” dos trabalhadores, com uma nova tradução da “teoria do capital humano”. Esta que, sendo uma concepção individualista, atende à hegemonia do capital revestindo-se do conceito de empregabilidade. Giovanni Alves diz que:

É o conceito de empregabilidade que irá apresentar a nova tradução da teoria do capital humano sob o capitalismo global: a educação ou a aquisição (consumo) de novos saberes, competências e credenciais apenas habilitam o indivíduo para a competição num mercado de trabalho cada vez mais restrito, não garantindo, portanto, sua integração sistêmica plena (e permanente) à vida moderna. (ALVES, 2007, p. 253)

Todo esse discurso da educação para qualificar o “novo trabalhador” reveste-se de prioridades estabelecidas, acordadas e reforçadas em 1990 na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, em Jomtien. Nesse evento os governos dos nove países com maior taxa de analfabetismo assumiram o compromisso de “impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a ‘Educação para Todos’” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 57).

Essas recomendações do Fórum Consultivo Internacional foram se materializando em decretos, resoluções e medidas provisórias impostas à Educação, com maior força a partir do estabelecimento das diretrizes do Banco Mundial à Educação latino-americana que se deu no ano de 1989, quando foi firmado o famoso “Consenso de Washington”, como um receituário capaz de combater os problemas da América Latina.

O referido documento foi tomado como base durante a transição democrática no período final da ditadura. Para as políticas educacionais, a princípio, as orientações foram impostas; entretanto, segundo Saviani (2007, p. 426), “em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino americanos”, como uma cartilha a ser seguida.

Segundo a avaliação realizada pela comissão que compôs o Consenso de Washington a Educação nos países da América Latina enfrentava uma crise não de acesso e frequência, mas de qualidade, fruto da pouca eficiência na

gestão dos recursos. A partir de então os recursos destinados à Educação recebem o mesmo tratamento do mercado econômico privado. E a

[...] estratégica básica é a institucionalização da competição – a competição deve regular o sistema escolar. Deste princípio básico emergem duas práticas que auxiliam à implementação do projeto neoliberal sobre o sistema educacional: os mecanismos de controle de qualidade, realizados por meio das constantes avaliações e a articulação/subordinação do sistema educacional às necessidades do mercado de trabalho (GENTILI, 1998 *apud* COSMO; FERNANDES, 2003).

Constantes avaliações são realidades na educação pública e particular, incitando a competitividade que se tornou um mercado promissor e realizador de mais-valia²⁰. A educação deixa de ser um direito social e passa a ter valor de mercado, onde quem tem mais condições financeiras compra melhor educação. Tende a perder seu caráter social e coletivo para o individualismo, a competência e a competitividade.

Para a articulação/subordinação da educação pública ao mercado de trabalho produzem-se meios legais que flexibilizem seu tempo, um currículo que possibilite formação mais aligeirada, mais adaptável às exigências das vagas de trabalho na lógica neoliberal.

Todas essas mudanças na formação do trabalhador influenciam também na formação do professor, que passa a ter na sua formação a mesma ideologia que a dos outros trabalhadores: aligeirada, focada em competências técnicas de aplicabilidade metodológicas, em detrimento da formação acadêmica, teórico-política, ou seja, uma formação flexível às mudanças no mercado de trabalho e interesses privados.

Porém, a Educação tem seu tempo, que não é o mesmo do setor econômico e financeiro. Há urgência na reforma educacional para alavancar as estratégias econômicas e de desenvolvimento recomendadas pela Comissão Econômica da América Latina (CEPAL). Neste sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) convocou especialistas de todo o mundo para compor a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que foi coordenada pelo francês Jacques Delors.

²⁰ Sobre o debate existente de produção de mais valia na escola pública, ver a obra de Gaudêncio Frigotto. *A Produtividade da Escola Improdutiva*, 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

Essa comissão realizou estudos e avaliações entre 1993 e 1996, que subsidiaram o relatório Delors, que apontou para o próximo século as seguintes metas:

[...] tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade; mundializar a cultura preservando as culturas locais e as potencialidades individuais; adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico – especialmente as tecnologias de informação -, mantendo o respeito por sua autonomia; recusar as soluções rápidas em favor das negociações e consensos; conciliar a competição com a cooperação e a solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e garantir a abertura ao universal (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 66).

Frente às metas e desafios para o novo século, a educação é

[...] apresentada como um “trunfo” para a “paz, liberdade e justiça social, instância capaz de favorecer um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico e apta a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões as guerras (Idem, ibidem, p. 66).

Para subsidiar essa transformação econômica e social proposta pela CEPAL, a Comissão Internacional para a Educação propôs um novo conceito de Educação: educação ao longo da vida; que seria adquirida por meio de quatro novas aprendizagens: 1) aprender a conhecer, 2) aprender a fazer, 3) aprender a ser e 4) aprender a viver junto. Veiculada como uma “nobre missão a ser delegada aos três atores principais que contribuem para o sucesso das reformas: comunidade local (pais, direção e professores), autoridades oficiais e a comunidade internacional” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 67).

Partindo do pressuposto de uma sociedade de informação onde todos usufruam dos recursos é necessário que “todos adquiram, atualizem e utilizem os conhecimentos” (Idem, ibidem, p. 67). Para o desenvolvimento dessas habilidades se faz essencial uma escola básica que construa as competências necessárias para uma aprendizagem futura. Frente à precariedade da educação básica instalada no mundo o relatório indica flexibilidade na oferta, diversidade de modalidades e variedade de certificações. E para a educação secundária (hoje ensino médio) a recomendação é de que se agregasse formação técnica e trabalho. Para a educação superior a indicação é de criação e instituição de novas modalidades de cursos mais flexíveis e menos formais.

Nessa nova proposta de Educação, com nobre missão, o professor, agente principal das mudanças, precisava ser treinado a levar de fato os novos ideais para o século XXI. Precisava ter competência, profissionalismo e devotamento, além de requisitos como empatia, autoridade, paciência e humildade. Ser edificante. Um profissional respeitado que "educaria" por devoção e amor, indigno de lutar por melhores condições salariais e de trabalho. Predicados de cunho moral e religioso, que não devem ser cobrados.

O relatório Delors coloca como exigência ao professor formação superior e para a pesquisa, defendendo a formação inicial, mas não necessariamente universitária. Apoia a instrução em institutos de formação para professores. Indica também que, para maior mobilidade entre os empregos e para conhecer outras realidades, o professor exerça outras funções. O relatório também alerta as instituições governamentais a cooptarem os sindicatos e convencerem os professores a envolver-se por devoção nas reformas dos sistemas, com possíveis recompensas financeiras frente à melhora dos índices avaliativos.

Nesse contexto de uma "nova educação" desencadearam-se políticas educacionais para a formação do professor impregnadas de neoliberalismos e altruísmo moralista que impulsionaram a expansão da formação profissional de forma massiva, ampliando o leque de novas qualificações e competências individuais. Assim, as reformas educacionais foram ocorrendo sob a égide da descentralização, com investimento mínimo do Estado, com uma formação aligeirada e esvaziada de conteúdo, com ênfase nas competências individuais.

Os livros didáticos, guias curriculares, educação à distância, prioridade ao ensino primário e assistencialismo ou privatização, se transformaram em realidade, na contramão do debate realizado pelas associações e representantes da educação pública nacional. As reformas aconteceram de modo a organizar e adequar a Educação aos movimentos econômicos mundiais, de formação de um profissional preparado para a instabilidade e flexibilidade no trabalho, ou a falta dele.

Neste cenário, é possível perceber a influência do plano neoliberal na Educação por meio do estabelecimento de novos rumos na formação de um trabalhador flexível, polivalente, preparado para os interesses do capital e para viver numa sociedade instável. Onde ele assume a responsabilidade pela sua

qualificação, ou não, e como pano de fundo o capital torna-o responsável pela sua situação de classe social, de (não)valorização e de (não)reconhecimento.

A partir de então, as políticas públicas para a Educação vêm ganhando um aspecto de formação para o mercado. Prevalecendo a individualidade na busca pela qualificação e a competitividade, estimulando cada vez mais uma sociedade consumista, com competências flexíveis. Distanciando cada vez mais a educação, os professores e a sociedade da possibilidade de uma

[...] actividade de contra-interiorização coerente e sustentada que não se esgote na *negação* – independente do quão necessária é como uma fase neste empreendimento – mas defina os seus alvos fundamentais como a criação de uma alternativa abrangente *positivamente sustentável* ao que existe (MÉSZAROS, 2006 p. 21).

Atividades que ofereçam condições de se vislumbrar uma educação alternativa à educação formal reprodutivista da sociedade do capital, que realmente sirva ao povo como instrumento de formação humana integral.

Na próxima seção, analisa-se o contexto político econômico e educacional do período de tramitação do projeto de lei das diretrizes nacionais para a Educação, na Câmara dos deputados e no Senado.

2.1.1 A LDB 9394/96 e a Formação Continuada de Professores: Neoliberalismo e Resistência

As políticas neoliberais tratadas na seção anterior encontraram no Brasil, no período Constituinte, muitos movimentos sociais fortalecidos. Vivia-se uma intensa correlação de forças, entre o governo e os movimentos das associações representantes dos professores e da Educação.

A mobilização dos educadores levou à representatividade na Constituinte com a atuação do Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, formado por 15 entidades²¹ com

²¹ Entre as quais: Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes), Associação Nacional de Educação (Ande), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Associação Nacional dos Profissionais de Administração Escolar (Anpae), Confederação dos Professores do Brasil (CPB), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Central Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT),

representatividade nacional, cujas lutas foram no sentido de uma Constituição que afirmasse os direitos de cidadania, entre eles a educação e saúde, não garantidos nas anteriores.

Efetivamente a referida Carta Magna foi apelidada de Constituição cidadã, em virtude de ter dado, em seu texto, acolhimento aos direitos da cidadania. De fato, a Constituição Brasileira de 1988 apresenta esse timbre “na sua própria estrutura. Enquanto as Constituições precedentes se abriam com a organização do Estado e apenas depois vinham os direitos da cidadania, a de 1988 se abre com a solene proclamação dos direitos civis, sociais e políticos aí incluídos os direitos humanos” (CURY, 2013, p. 195).

Entre os direitos da cidadania inscreve-se a educação que recebeu tratamento no artigo 205 “no qual se afirma ser o objetivo da educação o pleno desenvolvimento da pessoa. E para alcançá-lo, a educação é definida como direito do cidadão e dever do estado” (Idem, ibidem, p. 198). E para sua realização, bem como por conta da sua natureza, a educação não se faz sem a mediação e presença de outros humanos.

Como se sabe, as sociedades modernas atribuíram aos professores grande parte a educação de gerações. Para esse desiderato foram criados escolas e sistemas de educação. Para garantir o cumprimento desse objetivo a Constituição de 1988,

[...] dedica uma seção específica à educação (Seção I do Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto), na qual se estipula como base do ensino os princípios da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”; “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”; “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, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União”; “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”; e “garantia de padrão de qualidade” (SAVIANI, 2013, p. 203)

A Constituição coloca como base da Educação princípios de igualdade, liberdade, gratuidade do ensino e valorização dos professores efetuada segundo os princípios de gestão numa gestão democrática e de qualidade.

Segundo Jamil Cury “deste modo, mesmo as leis infraconstitucionais que se seguiram à Constituição, preservaram eixos fundamentais para a educação tais como gratuidade em toda a escolarização pública, vinculação de impostos, direito público subjetivo, entre outros” (2013, p. 205).

A nova Constituição outorgou, então, à União competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (Art. 22, Inciso XXIV); e, a partir daí, também sobre os professores. A formação inicial e continuada passou a ser objeto de interesse e atenção expressa nos debates e nas políticas públicas educacionais.

Foi seguindo essa direção exarada na Carta de 1988, num período de forte movimento social dos educadores e no intuito de oferecer uma educação como direito de todos, que foi proposto um Projeto de Lei para a Educação, fixando as diretrizes e bases nacionais frente à nova realidade desta e da sociedade brasileira.

Esse Projeto de Lei foi forjado pelo movimento dos educadores e apresentado à Câmara Federal pelo deputado Octávio Elísio, em dezembro de 1988.

O referido Projeto de Lei foi objeto de intenso processo de debate e emendas ao tramitar pelas várias comissões da Câmara dos Deputados logrando ser aprovado nessa casa. Mas, ao final da década de 1990, a correlação de forças tendeu a fortalecer posições tendentes à conservação, isto ficou claro, de acordo com Giovanni Alves, na

[...] derrota do candidato da Frente popular, Luiz Inácio Lula da Silva e a vitória de Fernando Collor de Melo explicitaram uma alteração qualitativamente no cenário de lutas de classes no país. Abriu-se espaço para o avanço do receituário neoliberal em 1990, implementando-se políticas que impulsionaram a reestruturação capitalista no país (ALVES, 2009, p. 190).

Neste novo cenário de lutas e interesses no País, quando o Projeto de Lei foi remetido ao Senado para revisão foi atropelado por outro Projeto de Lei

proposto por forças que apoiavam o Governo. “Forças neoliberais estavam adentrando as políticas governistas brasileiras” (Idem, *ibidem*, p.190).

Na época da sua aprovação no Senado, já no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Brasil se abria às políticas neoliberais que interessavam ao grande capital e tinham nos organismos já citados as agendas de políticas educativas. O Banco Mundial ditava regras do acordo internacional estabelecido no “Consenso de Washington”²² e na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtiem na Tailândia, que acabou por impor alterações no Projeto de Lei e mudanças na própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Como no Título IV, Da organização da Educação Nacional, que abre caminho para as políticas de descentralização e municipalização da educação; nos Parâmetros Curriculares Nacionais; na priorização do Ensino Fundamental em detrimento da educação infantil e (hoje) ensino médio inclusive com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, em 1996 durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso. Seu texto final, ao qual se chegou depois de muitos embates e lutas, expressa a ambiguidade necessária ao consenso.

Paralelamente a esse debate, como já dito anteriormente, o Governo procedia a uma ampla reforma educativa, em todos os níveis e modalidades da educação brasileira, impondo seu projeto educacional alicerçado nos interesses predominantes do capital, sob orientações neoliberais que se identificam com a teoria do capital humano²³, principalmente nas políticas públicas para a formação do professor.

²² De acordo com Paulo Nogueira Batista, (1994): “Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título "Latin American Adjustment: How Much Has Happened?", era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subseqüentemente, a denominação informal de "Consenso de Washington"” (Trabalho publicado originalmente in Barbosa Lima Sobrinho e outros autores, *Em Defesa do Interesse Nacional: Desinformação e Alienação do Patrimônio Público*, São Paulo: Paz e Terra, 1994. Foi republicado posteriormente pelo Programa Educativo Dívida Externa - PEDEX como Caderno Dívida Externa, nº 6, em setembro de 1994).

²³ *A teoria do capital humano* vem para legitimar a promessa integradora do sistema orgânico do capital. Sua concepção individualista admitia que, de posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais, o indivíduo estaria habilitado para a competição pelos empregos

Na subseção seguinte, partindo do contexto de sua aprovação, se analisa a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, nas determinações para a formação continuada dos professores e as legislações concernentes em âmbito nacional.

2.1.2 Políticas de Formação Continuada de Professores pós LDB/96 – 2017 no contexto Nacional

Com relação ao contexto político econômico e educacional descrito anteriormente e a políticas educacionais, parte-se aqui da premissa que

[...] uma Política Nacional de Educação é mais abrangente do que a legislação proposta para organizar a área. Realiza-se também pelo planejamento educacional e financiamento de programas governamentais, em suas três esferas, bem como por uma série de ações não-governamentais que se propagam, com informalidade, pelos meios de comunicação. Realiza-se, para além desses espaços, por meio da difusão de seu ideário pelas publicações oficiais e oficiosas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 87).

Portanto, trata-se aqui, dos dispositivos legais que se referem à formação continuada dos professores da Educação Básica, e também da disputa que ocorre na elaboração das leis, decretos, diretrizes, planos para a educação, na ação política posta em prática.

Cabe considerar, também, que o próprio texto da legislação, foi resultado de correlação de forças antagônicas que muitas vezes expressam essa ambiguidade, cuja finalidade é amortecer disputas e debates. E o campo da educação se constitui espaço importante de debates, lutas e construção de projetos de sociedade nas relações sociais.

A formação continuada de professores no Brasil teve lugar de destaque nas políticas públicas e na sociedade, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96. E, apesar de não atender na íntegra às propostas dos profissionais da educação, a LDB traz um capítulo próprio para

disponíveis (a educação era vista como um investimento em capital humano individual) (BATISTA, 2002; ALVES, 2007, p.252).

estes, acena com algumas garantias quanto a sua formação inicial, continuada e valorização profissional.

No que diz respeito às políticas de formação continuada de professores, observemos o que reza a LDB.

No Art. 61

[...] a formação de profissionais, 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 **capacitação em serviço**,” (BRASIL, 1996) (grifos da pesquisadora).

No Art. 67

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

II- **aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento para esse fim (BRASIL, 1996) (grifos da pesquisadora).

Já no Art. 87 podemos observar

III - realizar programas de **capacitação para todos os professores em exercício**, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância;

§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou **formados por treinamento em serviço**. (BRASIL, 1996) (grifos da pesquisadora). (Revogado pela lei nº 12.796, de 2013).

Pode-se observar que há uma ênfase na formação continuada, pois está relacionada aos diferentes níveis de ensino, a articulação teoria e prática, carreira, valorização profissional e a formação continuada inclusive com licença remunerada.

Nos artigos citados o que chama atenção também em relação à formação continuada é a diversidade de termos utilizados, “capacitação em serviço”, “aperfeiçoamento profissional continuado” e “treinamento em serviço”²⁴, que é a expressão da ambiguidade e do consenso das lutas na letra

²⁴A referida expressão “treinamento em serviço” foi motivo de processo de consulta encaminhada pela Associação Brasileira de Educação – ABE, solicitando que o Conselho Nacional de Educação – CNE defina o significado da expressão “formados por treinamento em serviço”. Como resposta tem-se que “A expressão “treinamento em serviço”, constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB, não deve ser compreendida como outra espécie ou outro nível de formação docente, mas sim como forma de expressão do Legislador, no sentido de garantir que todos os docentes em exercício nas escolas brasileiras possam adquirir formação docente de nível superior, realizada em formato próprio e original, necessariamente aprovado pelo MEC/CNE ou pelo Conselho Estadual respectivo, no caso de instituições estaduais ou municipais de educação superior, porque desenvolvida simultaneamente à prática docente, isto é, como capacitação em serviço em cursos presenciais ou a distância que garantam a

da Lei. Traduz as perspectivas adotadas por uma política pública que estava marcada pelos organismos internacionais, já citados neste texto, e o forte movimento dos educadores em prol da educação pública para todos.

E como relata Floriani (2008, p. 78) na sua pesquisa, aparecem termos “que remetem a uma concepção de formação de docentes orientadas por uma perspectiva compensatória”. E nessa mistura terminológica, verifica-se a ideia de corrigir falhas no desempenho do professor, adaptá-lo e habilitá-lo a seguir modelos, capacitá-lo na perspectiva de “tornar capaz aquele que é incapaz, convencer, persuadir” (Idem, ibidem, p. 78).

Outros dois aspectos podem ser destacados como presentes na LDB e expressão a correlação de forças na conjuntura da sua elaboração para a Formação Continuada. O local e a instituição responsável por essa formação e o plano de carreira e a valorização do professor. Vejamoso Art. 62, em seu Parágrafo único, que reza:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais da educação, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Esse artigo da LDB foi regulamentado pelo Decreto nº. 3276, de 6 de dezembro de 1999, que diz, no seu Art. 2º

Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos: IV- articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada (BRASIL, 1996).

Esse mesmo decreto também regulamentou a atuação dos institutos superiores de educação, atendendo o previsto no Artigo 63 da LDB:

Os institutos superiores de educação manterão: III- “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996).

associação entre teoria e prática e que levem em consideração a experiência do professor. (BRASIL, PARECER CNE/CP Nº. 8/2009, Consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço” constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB).

Nesse artigo pode-se perceber a intenção de manter a formação continuada nos institutos superiores, e dá a entender que a formação inicial será “complementada” por meio da formação continuada.

Já no Art. 67

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos de estatutos e dos planos de carreira do magistério público;
II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento para esse fim (BRASIL, 1996).

A formação continuada aparece em um primeiro momento nos institutos superiores, desvinculada da formação inicial e da pesquisa e depois como um meio de valorização profissional e um direito do professor, que deve ser, inclusive, assegurado nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público. Faz referência também aos princípios de valorização do magistério, piso salarial, progressão, condições adequadas e ao aperfeiçoamento profissional continuado.

É um avanço importante a lei garantir a oferta de cursos de formação continuada aos profissionais do magistério e o direito de licença remunerada para esse fim. Porém, a não regulamentação desse direito, por parte de alguns estados e municípios, demonstra outro contraponto do exarado na legislação, o que de fato acontece na política de cada governo.

A LDB 9394/96 trouxe ainda a obrigatoriedade da formação inicial de todos os professores, em nível superior, colocada no parágrafo IV do Artigo 87, que estabelece, “até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). Mesmo com a obrigatoriedade de professores habilitados em nível superior enfatiza-se a possibilidade de formação continuada como treinamento em serviço. O que nos leva a questionar: por que esse acento na formação continuada?

Uma das interpretações é que, ao se perguntar pelas instituições formadoras dos professores para os primeiros anos de escolaridade, observa-se a extinção da Escola Normal, sua substituição pela habilitação em magistério em nível de Segundo Grau, a tentativa de retirar essa formação da

universidade, com a criação das chamadas Escolas Normais Superiores e Institutos Superiores de Educação.

Como se viu anteriormente, a LDB/96 já previa a criação desses Institutos Superiores e Escolas Normais Superiores, e atendia-se com essa medida à possibilidade de políticas que retirassem a formação dos professores da universidade. Um dos objetivos dessa política foi poupar recursos, já que em instituições que não são universidades não há exigência de contratação de doutores e nem a obrigatoriedade da pesquisa. E, realmente, isto se confirmou também com o Decreto nº. 3.276/99, Art. 3º, no § 2º

A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, **exclusivamente**, em cursos normais superiores (BRASIL, 1999) (grifo da pesquisadora).

Artigo que mereceu da parte do movimento docente forte resistência. De tal maneira que logrou alterar o caráter de exclusivamente ser feita a formação de professores nas Escolas Normais Superiores, para **preferencialmente** (PEREIRA, 2010, p. 200). O Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000, dá nova redação ao § 2º do Art. 3º do Decreto nº. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e da outras providências.

Art. 1º O § 2º do art. 3º do Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999, passa a vigorar com a seguinte redação:

§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, **preferencialmente**, em cursos normais superiores (BRASIL, 2000).

A defesa da formação de professores em instituições onde se realize a pesquisa, e nela os processos educativos se constitua como instrumento formativo, coloca-se no sentido de garantir que os professores tenham acesso aos fundamentos científicos e filosóficos que possibilitam entender a história humana. Esta condição de pesquisador pode contribuir para um melhor entendimento da natureza da Educação e a necessária formação integral do seu aluno, superando uma formação apenas instrumental/técnica.

Saviani (2008) chama a atenção para

[...] o empenho dos governantes em formar professores técnicos em cursos de curta duração os leva a criticar a universidade acusando seus docentes de se preocuparem mais com o aspecto teórico deixando de lado a formação prática dos novos professores (SAVIANI, 2008, p. 218-221).

O decreto nº. 3.276/99 confirmou a intenção do governo de formar professores técnicos quando propôs e regulamentou a formação do professor em nível superior, mas de uma forma menos consistente e qualitativa como alternativa mais aligeirada e com menos custos do que os cursos de Pedagogia. Essa decisão já atendia ao projeto de contenção de gastos proposto pelas organizações internacionais representadas pelo Banco Mundial.

Pode-se avaliar que o exarado na LDB 9394/96 para a formação continuada de professores apresenta um avanço significativo na legislação educacional, que até então não tinha visibilidade. Porém, como já foi expresso anteriormente, acentuando apenas a busca do trabalhador docente para aprimorar as competências para os interesses do capital.

A formação continuada do professor, no decorrer da década de 1990, se torna foco para as mudanças pretendidas para formar um “novo trabalhador”, com competências²⁵ flexíveis. Um trabalhador que no contexto da reestruturação dos processos produtivos no Brasil se adapte às novas exigências:

E como nos alertam Shiroma e Campos (1997), pretende-se elevar o nível de escolaridade dos trabalhadores e contribuir para o desenvolvimento de uma nova atitude frente às mudanças necessárias à melhoria do seu desempenho profissional (SCHEIBE, 2004, p.181).

Dentre a legislação governista para melhorar a educação profissional, que tinha por objetivo formar técnicos para suprir demanda de trabalho no advento da reestruturação empresarial, destaca-se o Decreto nº. 2.208 de 17 de abril de 1997, que promoveu a separação entre o ensino médio e técnico. “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e

²⁵ Competência flexível no sentido da formação de um trabalhador polivalente que, sem ter um conhecimento especializado, é flexível o bastante para estar em constante adaptação no mercado de trabalho (ANTUNES, 2002).

independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (KUENZER, 2000, p. 24).

Com esse decreto estabeleceu-se uma divisão entre a formação básica geral e o ensino técnico profissional. O que atendeu diretamente as ocupações do mercado de trabalho, encampando a lógica capitalista e neoliberal de que o trabalhador preparado para se adaptar a mudanças tinha mais e melhores condições de trabalho. Dependia dele a conquista das melhores posições, pela adaptação às novas condições de trabalho ou o fracasso. Bastava buscar a qualificação para adquirir a competência técnica profissional para a inserção no mercado de trabalho.

E a formação do professor e, principalmente, o trabalho docente estava na

[...] ênfase em dotar o trabalhador de uma base sólida de conhecimentos gerais, necessária para sua maior treinabilidade e adaptação à flexibilidade e as mudanças no processo produtivo, presente nos documentos oficiais reformadores da educação (SCHEIBE, 2004, p. 181).

Passa-se a ouvir e vivenciar o discurso educacional da teoria das competências, da avaliação e da eficiência nas reformas educacionais influenciadas “pelo intercâmbio de ideias e concepções entre os mais diversos países” (DIAS; LOPES, 2003, p. 158 *apud* SCHEIBE, 2004, p.183).

Neste contexto, torna-se claro, para o movimento dos educadores e para o projeto de governo, a necessidade de estabelecer princípios e metas nacionais gerais para a Educação e formação dos professores. Tinha sido apontado na própria LDB a necessidade de plano e metas que delineassem uma política educacional, buscando uma unidade possível e coerente para a formação inicial e continuada de todos os professores da Educação Básica. É clara, também, a correlação de forças entre os princípios formadores do professor nos projetos do governo e movimento dos educadores.

Ao iniciar a década 2000, após quatro anos da promulgação da LDB e de acordo com o exarado no seu Art. 9º “A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996), o Brasil elaborou seu Plano Decenal

de Educação (PNE 2001 a 2011) e apontou metas para serem cumpridas em todos os níveis de ensino.

No intuito de melhorar a educação no País, o PNE 2001-2011, no segundo item denominado *Objetivos e Prioridades* estabelece como um dos objetivos centrais a qualidade do ensino: “O Plano tem como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis” (BRASIL, 2001, p. 5).

E a formação continuada recebeu maior reconhecimento em sua Meta 4 que versou sobre a valorização dos professores.

Particular atenção deve ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério (BRASIL, 2001, p. 29).

Havia o entendimento que esta meta só seria efetivamente alcançada se pudesse contar com políticas de valorização do magistério, por meio de uma política pública que garantisse simultaneamente a formação inicial e continuada, bem como condições de trabalho, salário e carreira.

Porém a leitura e interpretação desta meta ligada ao piso salarial e ao plano de carreira, num período em que o Brasil se orientava por políticas emanadas dos Organismos Internacionais e cuja característica central é a flexibilização, contribuíram para o aligeiramento da formação inicial e continuada, e uma corrida por certificação, o que promoveu mais o plano de carreira do que a formação teórica profissional.

Acentuou-se o ideário proposto pela LDB, nos artigos já citados, que as políticas para a formação continuada de professores vêm aprofundando a concepção técnico-instrumental na formação, a flexibilização e a diversificação com a expansão em EaD, assim como o “aligeiramento” desta formação, acenando com a possibilidade de uma compensação financeira em detrimento de uma formação teórica sólida, de concepção crítica.

Com isto, para Saviani, a política para a formação de professores tem se pautado na “teoria do capital humano”, cuja base filosófica se expressa pelo positivismo na versão “estrutural-funcionalista” (SAVIANI, 2008, p. 168). Essa política tem se acentuado na Formação Continuada de Professores.

Todavia, há consenso que as políticas públicas de formação inicial e continuada de professores são de suma importância para a qualidade do ensino. Há que se buscar e considerar o conjunto de ações que agreguem formação teórica, valorização do profissional e condições de trabalho dignas que possibilitem ensino de qualidade para a formação de cidadãos, conscientes do seu papel na sociedade com visão crítica do todo.

Neste caminho, a formação continuada dos docentes foi referenciada na publicação de outros documentos, os quais passaram a refletir o lugar de destaque que a formação continuada dos professores da Educação Básica tem ocupado nas políticas públicas do setor educacional no Brasil e a permanente correlação de forças entre o econômico e o histórico-social. Assim, cabe analisar os documentos em duas perspectivas, a visibilidade que a formação continuada vem conquistando e as intenções escritas nas entrelinhas da legislação, motivadas pelas disputas de projeto educacional.

Documentos como a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que Instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, homologados pelo Ministro da Educação, não podem deixar de serem considerados um avanço, quando no Art. 14 do § 2º, expressa que

Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras (BRASIL, 2002).

Propondo uma intencionalidade de aproximação da formação docente e a realidade das escolas. Porém, novamente manifestando a ambiguidade das relações políticas, nas mesmas diretrizes para a formação de professores, foi introduzida à marca da formação por competências como “concepção nuclear para orientar a formação profissional dos educadores em lugar dos saberes docentes” (SCHEIBE, 2004, p. 184).

Tal documento propunha-se a reorientar a prática pedagógica e ressignificar conceitos como avaliação e competências, e o saber docente em prol da formação de trabalhadores mais flexíveis, que se adaptassem às mudanças ocorridas no mercado de trabalho como uma inovação necessária.

Dando continuidade ao processo de avaliação, competências e saberes docentes o Governo torna pública a Portaria nº 1403, de 9 de junho de 2003, que institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Cria o Exame Nacional de Certificação de Professores, apontado na LDB e na Resolução 01/2002. Seu conteúdo “calcado em competências subjetivas que marcam as sociedades capitalistas mobilizou a comunidade acadêmica por meio de suas associações e sindicatos” (SCHEIBE, 2004 p. 185), que levou a troca de ministro da educação e o novo ministro sustou a implantação do referido Exame.

No entanto a intencionalidade desta Portaria acabou sendo inserida como meta no Programa “Toda criança aprendendo²⁶”, que

[...] sintetiza o objetivo do Ministério da Educação de inaugurar, por meio de um pacto nacional que reúna o conjunto de entes da Federação, uma década de elevação acelerada da qualidade do ensino. O objetivo imediato, **a se verificar no programa nacional de avaliação da educação de 2005**, é reduzir à metade, em todo o Brasil, os atuais índices de desempenho crítico entre as crianças que concluem os quatro anos iniciais do ensino fundamental que orientaria as ações do MEC (BRASIL, 2003 p. 5) (grifos do autor).

Meta que orientou as ações do MEC e deu continuidade às políticas do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). As entidades educacionais se posicionaram contra alguns aspectos propostos no exame, não mais obrigatório, mas com possibilidade de ganho de bolsas, que impulsionam a concorrência entre os professores por métodos meritocráticos²⁷. Esses procedimentos que certificam as competências abrem um leque de possibilidades e flexibilidade de formação fora das instituições de ensino, sem a obrigatoriedade da pesquisa, o que descaracteriza a profissionalização da docência (SCHEIBE, 2004).

Dando continuidade ao intento posto no Programa Toda Criança Aprendendo, logo após a Portaria referente ao Sistema Nacional de

²⁶ "Toda Criança Aprendendo" reúne programas e ações concebidos para exercer um impacto duradouro no cenário educacional brasileiro. É, por todas as razões, uma proposta de pacto nacional em favor da educação pública, a ser construído por meio do diálogo com os professores, as instituições de ensino e os gestores dos sistemas e redes de educação básica. (Programa toda criança aprendendo, abertura Cristovão Buarque Ministro da Educação, 2003)

²⁷ Métodos meritocráticos, caracterizam-se por premiar por meios financeiros, os professores que alcançarem as metas estabelecidas nas diretrizes propostas e também responsabilizar os profissionais que não preenchem essas atribuições.

Certificação, em 2004 foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, em parceria com algumas Instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais e o MEC. O objetivo foi contribuir com a formação do professor da Educação Básica dos sistemas públicos de educação. As instituições de ensino superior produzem o material para a orientação dos cursos, com duração média de 120 horas e que em geral são à distância, ou semipresenciais. As redes desenvolvem programas de Formação Continuada como PROINFO, PRÓ-LETRAMENTO²⁸, PRÓ-INFANTIL, GESTAR II e o PNAIC, abrangendo as áreas de alfabetização, matemática, leitura e as demais áreas de forma integrada.

Conforme demonstrado no quadro 3 a seguir, são programas nacionais de grande abrangência, todavia não se percebe continuidade desses programas.

QUADRO 3 – CURSOS OFERTADOS NA REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CURSOS OFERTADOS PELA REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES			
CURSO/PROGRAMA Integram a Rede Nacional de Formação Continuada, como ações estratégicas, os programas: Pró-Letramento, Gestar II e Especialização em Educação Infantil (PROINFANTIL).	INICIO DA OFERTA	VIGENCIA DURAÇÃO	DEIXOU DE SER OFERTADO
PRO-LETRAMENTO Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Criado pelo MEC em 2005 Material de ensino é de em 2008 (língua Portuguesa e Matemática)	120 horas distribuídas em 8 meses	Resolução CD/FNDE nº 24 de 16 de agosto de 2010 No RJ ofertado até 2009. Guia geral do pro letramento elaborado em 2012. (substituído pelo PACTO/PNAIC)

²⁸Pró-letramento - O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental - Gestar II - O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais; - PROINFO Proinfo Integrado - O Proinfo Integrado é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação; - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor - O Parfor induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de Educação Básica; - ProInfantil - O ProInfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal; - PNAIC - Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – RNFCP - A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. (BRASIL, MEC).

PROINFANTIL - Formação Continuada de Profissionais da Educação Infantil	Resolução nº. 29, de 5 de outubro de 2010	Duração de 2 anos, em 4 módulos com duração 6 meses cada um, total de 3.392h de curso.	2012 Ofertados pelas secretarias municipais se houver demanda.
GESTAR - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar;	Gestar I: criado em 2000 e iniciado em 2001. Gestar II: iniciado em 2004. Em 2008 nova modificação e ampliação:	300 horas de curso distribuídas em 120h presencias, 180 h EaD	2012 - elaborado documento do MEC Disposições gerais, sem mais registros de oferta.
PACTO/PNAIC - Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	8 de novembro de 2012, foi lançado, pela Presidenta Dilma Rousseff, a proposta de um Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Início em 2013	Duração de dois anos, com ampliação para mais 3 anos.	10 de julho, tornou pública a Portaria nº. 826, de 7 de julho de 2017 - que dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).
PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional	Criado pelo MEC, em 1997. Com o Decreto nº. 6.300 partir de 12 de dezembro de 2007 foi reestruturado.	18 meses	2012 – alguns estabelecimentos credenciados. 2015 - registro de notícias de aquisição de computadores. UCA

FONTE: Organização da pesquisadora com informações coletadas no portal Dia a dia Educação, plataforma Ministério Educação e plataforma FREIRE.²⁹.

Os cursos ofertados pela rede Nacional de Formação Continuada são direcionados a “capacitar” o professor no ensino para a alfabetização e letramento voltados as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Posteriormente tendo relação direta com as avaliações de larga escala (IDEB, ANA, Provinha BRASIL), exceto o curso PROINFANTIL que atendeu à legislação de formação mínima exigida, quando a Educação Infantil passa a compor a Educação Básica obrigatória.

Essa rede passou a ofertar, ainda, formação continuada para o ensino de História e Cultura-Afro Brasileira e Africana e Educação Quilombola; Educação Escolar Indígena; Educação em Direitos Humanos; Educação

²⁹ Sites consultados: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?cont_eudo=162>; <<http://www.diaadia.pr.gov.br/>>; <<http://freire.capes.gov.br/>>; <<http://portal.mec.gov.br/formacao>>. Acessos realizados no período de dezembro de 2017 e janeiro de 2018.

Ambiental; Educação Especial e Educação do Campo. Aqui, pode-se perceber uma tentativa de articulação da formação continuada com as demandas da escola impostas pela inclusão social e respeito às diferenças, que deveriam ser aceitas, respeitadas e não questionadas e expostas.

Importante salientar aqui como um êxito das associações representantes dos professores, que defendem a existência de relação colaborativa entre universidade (formação e pesquisa) e escola pública de Educação Básica, a adesão das secretarias municipais e estaduais no Programa Pró-Letramento (o primeiro) que levou a adesão de Universidades Públicas como: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), dentre outras.

Neste cenário de disputas, pela primeira vez, o MEC mobilizou as universidades públicas para formulação e execução de políticas educacionais de formação continuada de professores da Educação Básica da escola pública. Uma política nacional que articula os diferentes níveis de ensino, em regime de colaboração entre os entes federados como reza a Constituição de 88.

Para dar organicidade e garantir adesão dos entes federados às políticas educacionais do governo federal foi aprovada a Lei nº. 11.502/2007 que modificou as competências e a estrutura organizacional da Capes, e passou a subsidiar o Ministério da Educação no que concerne a “[...] formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais do magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País” (BRASIL, 2007, p. 5). Com a reformulação apontada, a Capes, passou a ter como atribuição fundamental colaborar com o processo de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica.

Segundo essa política, ao MEC cabe à coordenação e desenvolvimento do programa com suporte técnico e financeiro. Os programas são por adesão dos estados e municípios e em regime de colaboração.

O MEC como coordenador da Rede articulou com as secretarias de estados, municípios e representantes de organizações dos educadores em

Seminários regionais da Rede de Formação de Professores, em paralelo aos Seminários da Rede Nacional de Formação de Professores, para a elaboração de objetivos e diretrizes que se consolidaram em um catálogo³⁰. Em 2008 foi publicado o *Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores* com diretrizes norteadoras explicitadas, a fim de que o Brasil e seus entes federados estivessem em consonância quando se trata do tema da formação continuada de professores. São elas:

- 1- a formação continuada como uma exigência da atividade profissional no mundo atual, devendo ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico;
- 2- a necessidade de ir além da oferta de cursos de atualização ou treinamento;
- 3- a precisão para integrar-se ao dia-a-dia da escola e ser vista como componente essencial da profissionalização docente (BRASIL, 2008).

Logo, era preciso pensar a formação dos professores (inicial e continuada) como processo de construção de uma prática qualificada e de afirmação da identidade e profissionalização do professor. Todavia, entende-se que a formação continuada, que interessa a classe trabalhadora, não pode ser reduzida a paliativo compensatório de uma formação inicial aligeirada (KUENZER, 2000).

Nesse contexto, pode-se perceber que, durante a elaboração da LDB e após sua promulgação, foi realizada uma verdadeira reforma política para a formação inicial e continuada de professores que redefiniu o papel das instituições, estabeleceu as Diretrizes e as avaliações para esses processos.

Simultaneamente, foram sendo realizados debates sobre políticas de formação inicial e continuada, em seminários e encontros de educadores, promovidos pelo movimento dos educadores que buscou seu espaço político. Tornando-se uma prática a realização das reuniões da ANFOPE em encontros nacionais como da ANPED e do ENDIPE, definindo o posicionamento (político e ideológico) dessas entidades na formação de professores para a educação pública. Frente a esse cenário histórico de luta, debates e desafios postos para a educação brasileira e formação de professores o Decreto presidencial nº

³⁰ Catálogo é um documento de orientação, elaborado pelo MEC para tornar pública a Rede Nacional de Formação Continuada aos sistemas estaduais e municipais de ensino, às universidades, aos professores e a todos os envolvidos no processo de formação de profissionais da educação no País (MEC, 2005).

6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

O Decreto , em seu Art. 1º estabelece que:

Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (BRASIL, 2009).

Aqui o MEC reafirma o regime de colaboração entre os entes federados para a política de formação continuada dos professores da Educação Básica.

Segundo Gatti e Barreto, no que se refere à formação continuada de professores, o Decreto nº 6.755 de 2009

[...] vem com princípios de equidade no acesso à formação continuada, sua articulação com a formação inicial, seu caráter de componente essencial de profissionalização docente e o imperativo de integrar-se ao cotidiano da escola, considerando os saberes e a experiência docente. Entre seus objetivos está o de reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. O decreto define que o atendimento às necessidades de formação continuada, mediante atividades formativas presenciais e a distância, deverá ocorrer em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino. Prevê, ainda, apoio financeiro para o desenvolvimento dos programas e fomento a pesquisas sobre formação continuada, condições fundamentais para que o país possa avançar provendo suporte de acompanhamento durante e após as atividades de formação (GATTI; BARRETO, 2009, p. 224).

Esse decreto atribuiu à Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) o fomento a programas de formação inicial e continuada, e reconheceu os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio a Formação Docente. E a meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13.005/2014) estabelece como uma estratégia o incentivo aos estados e municípios que constituam seus Fóruns Permanentes de Educação, com finalidade de coordenar as Conferências Estaduais e Municipais de Educação para acompanhar a execução do PNE e dos Planos de Educação tanto estaduais como municipais.

O fortalecimento da ação dos Fóruns Permanentes de Educação, e das Conferências de Educação (Nacional, Estadual e Municipal), são caminhos

importantes para participação coletiva com propostas que possibilitem organicidade dos sistemas de ensino. Os Fóruns e as Conferências são instâncias fundamentais para o exercício da democracia, que contribuem para o diálogo entre a sociedade e o governo e a proposição de políticas de formação inicial e continuada de professores e podem tornar-se num meio de controle social das políticas públicas educacionais.

Com essa política aponta-se que o oferecimento da formação seja garantido mediante parceria e cooperação entre os entes federados. Assim, o poder público deve apoiar a oferta de cursos superiores públicos, gratuitos e de qualidade, oferecendo formação inicial e continuada aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais. Com essa formação era esperado que ocorressem os desdobramentos esperados na prática pedagógica.

A política educacional se faz no movimento e na relação de forças e Gatti e Barreto (2009) observam que o exarado no Decreto de 2009 para a formação continuada dos professores vem ao encontro das necessidades docentes, porém, a ambiguidade se dá no momento que o Estado não assume esta formação, deixando-a a cargo das instituições privadas.

Isto expressa à correlação de forças sociais em disputa, o fato “do fomento a programas de formação inicial e continuada” não ser assumido pelo Estado e contribuir para alimentar a indústria da certificação como um nicho de mercado. Com oferta a de formações continuadas pelas instituições privadas e a busca de competências subjetivas há a incidência de um produtivismo de certificações que em nada se reportam aos dilemas presentes nas escolas. E, ainda, desconsideram a formação dos professores, culpando-os pelo fracasso do ensino.

O modelo de formação inicial e continuada implantado pelas políticas governistas coloca-se contrário aos princípios que vinham sendo articulados no movimento de educadores que amadurecia as concepções de formação com a intenção de superar tradicionais dicotomias, integrando teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico (ANFOPE, 1998).

Neste cenário ambíguo das políticas de formação de professores temos a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), uma entidade de caráter político-acadêmico originária do

movimento dos educadores na década de 1970 que, hoje, é referência no País em pesquisas, estudos e debates que envolvem a formação e valorização dos profissionais da Educação pelas políticas públicas, sempre se colocando em defesa da formação destes profissionais.

A ANFOPE vem num movimento coletivo e permanente em defesa da concepção e princípios para uma base comum nacional para os cursos de formação dos profissionais da Educação, em contraposição à concepção do pedagogo como um generalista, que não contemplava na sua formação a preparação para a docência, o ser professor.

A concepção de base comum nacional, defendida pela ANFOPE, tem como princípios gerais orientadores:

1. a formação inicial, sempre presencial e em nível superior, e a continuada devem ser examinadas de forma contextualizada na sociedade brasileira ainda marcada pela permanência de desigualdades sociais;
2. a transformação do sistema educacional exige e pressupõe sua articulação com a mudança estrutural e conjuntural visando à construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária;
3. a gestão democrática da Educação deve estar presente na escola e demais instituições educativas, em todos os níveis, como parte integrante da democratização da sociedade brasileira;
4. a autonomia universitária como expressão da afirmação da liberdade acadêmica, científica e administrativa nos diversos espaços institucionais;
5. a reformulação dos cursos de formação de professores como processo constante e contínuo, próprio ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos e das demandas socioculturais;
6. a defesa da Universidade e suas Faculdades de Educação como *locus* prioritário para a formação dos profissionais que atuam na Educação Básica;
7. a superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciandos, que se materializa na organização curricular, reafirmando a docência como a base da identidade de todos os profissionais da Educação;
8. a extinção gradativa da formação de professores em nível médio.

Os princípios para defesa de uma base nacional comum orientam as políticas de formação de professores a fim de evitar a corrida para a oferta de cursos para a formação continuada de professores na modalidade à distância por instituições privadas.

Nesse contexto de disputas de ideologias e do capital econômico, as políticas de formação inicial e continuada de professores são novamente revisitadas e redefinidas pelo Decreto Presidencial, nº. 8.752, de 2016, no seu Art. 1º onde

Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – o PNE, aprovado pela Lei no 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2016).

Chame-se, ainda, a atenção aqui para a relevância que o referido Decreto de 2016 dá ao disposto no PNE - 2014, enquanto normatização dos programas e ações de formação continuada em regime de colaboração entre estados e municípios.

Está posto no Art. 16º do PNE/14 como primeira estratégia a consolidar a formação continuada dos professores em instituição pública de Educação Superior.

Estratégia: 16.1.

Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2014).

Os propósitos de formação continuada articulada à formação inicial, que constam no PNE/14 foram reafirmados pelo decreto nº. 8.752, de 2016, no seu artigo 2º inciso VI e no Art. 8º, inciso III

[...] a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino; e no Art.8º inciso III - assegurar a oferta de vagas em cursos de formação continuada integrados à pós-graduação para professores da Educação Básica (BRASIL, 2016).

Observa-se que se reitera a importância de políticas públicas que articulem a formação inicial e a formação continuada, e esta com a pós-graduação e a pesquisa.

Para melhor visualização, sistematização e compreensão das políticas de formação continuada no QUADRO 4 se exemplifica as legislações que apontam a necessidade de articular a formação inicial e continuada, e no QUADRO 5 a legislação que aponta para a relação da formação inicial e continuada com a pesquisa.

QUADRO 4 – A LEGISLAÇÃO NACIONAL E A ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

<u>Legislação</u>	Destaque para os artigos que trazem a articulação entre Formação Inicial e Formação Continuada
<u>Decreto nº. 3.276, de 6 de dezembro de 1999</u> Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.	art. 2º Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos: IV - articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada. (BRASIL, 1996)
<u>Rede nacional de formação continuada de professores da educação básica (Rede) 2004</u>	2 – UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ 1. Experiência Piloto - A elaboração teórica resultante da realização da Experiência Piloto servirá de base para produção de material didático a ser utilizado nos programas de formação continuada, devendo ser construída a partir da perspectiva de integração entre os projetos de formação inicial (Cursos de Licenciaturas Plenas) e continuada de professores (Programas de Pós-Graduação) oferecidos pela Universidade Federal do Ceará. (MANUAL, p. 59)
<u>Decreto Presidencial nº. 6.755, de 2009.</u> Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências	Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica:-.
<u>13.005, de 24 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação – PNE.</u>	5.6 - promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização.
<u>Decreto Presidencial, nº. 8.752, de 2016.</u> Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos	Artigo 2º inciso VI: a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;

Profissionais da Educação Básica.	
-----------------------------------	--

FONTE: Organizado pela pesquisadora com dados consultados no site do Planalto³¹.

No próximo quadro apresentam-se as legislações que integram a formação inicial e continuada com a pesquisa.

QUADRO 5 – LEGISLAÇÃO NACIONAL QUE INTEGRA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA COM A PESQUISA

Legislação	Destaque da legislação para formação docente integrada a pesquisa
<u>Decreto nº. 5.803, de 8 de junho de 2006.</u> Dispõe sobre o Observatório da Educação, e dá outras providências.	Art. 1º Fica instituído o Observatório da Educação, projeto de fomento ao desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação, sob a gestão conjunta da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.
<u>Decreto nº. 6.755 de 2009</u> Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências	V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
<u>Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014.</u> Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.	1.9 estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;
<u>Decreto nº. 8.752 de 2016</u> Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.	A articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino; e no Art.8º inciso III - assegurar a oferta de vagas em cursos de formação continuada integrados à pós-graduação para professores da Educação Básica (BRASIL, 2016);

FONTE: Organizado pela pesquisadora com dados consultados no site do Planalto.

Atente-se para o fato de que as legislações que apontam a articulação entre formação inicial e continuada, e dessas com a pesquisa, são recentes e reafirmadas pelo PNE 2014-2024. Já o Decreto nº. 8.752/16 propõe assegurar a formação continuada integrada à pós-graduação, o que é apontado pelos professores, na empiria deste trabalho, como positivo, porque a pós-graduação atende aos objetivos a que se propõe.

³¹ Site: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>.

No entanto, o mesmo Decreto não faz mais menção ao fomento da CAPES na formação continuada de professores da Educação Básica, mas sim que a formação dos docentes será orientada por Planejamento Estratégico Nacional³² sob a coordenação do MEC. Mantém em seu Art. 7º a existência dos Fóruns Estaduais Permanentes de Educação e o Fórum Permanente do Distrito Federal de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica que tem como atribuições:

- I - elaborar e propor plano estratégico estadual ou distrital, conforme o caso, para a formação dos profissionais da educação, com base no Planejamento Estratégico Nacional;
- II - acompanhar a execução do referido plano, avaliar e propor eventuais ajustes, com vistas ao aperfeiçoamento contínuo das ações integradas e colaborativas por ele propostas; e.
- III - manter agenda permanente de debates para o aperfeiçoamento da política nacional e de sua integração com as ações locais de formação (BRASIL, 2016).

Nos referidos Fóruns, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) tem se feito representar, e apresentado os princípios orientadores, já debatidos com outras entidades representantes dos educadores, que constituem a Base Nacional Comum para formação de professores, como já explicitado anteriormente.

Já no Relatório final do II Encontro Nacional de Educação 2016 o que se coloca é a necessidade de: Lutar pela Revogação do decreto 8.752/16, o qual trata da política nacional de formação de profissionais da educação que apresenta critérios de avaliação meritocráticos, uniformizantes e por desempenho (eixo avaliação, item 25).

Como podemos verificar no contexto das políticas educacionais, a formação inicial e continuada dos professores está em constante disputa. Nesse sentido, Kuenzer (1999) aponta que:

A tarefa que resta a ser feita por esses profissionais é traduzir o novo processo pedagógico em curso, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas. [...] Ou seja, as demandas de formação de professores respondem a configurações

³² No contexto histórico em que foi instituído merece ser investigado devido o avanço do setor privado na educação.

que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças (KUENZER, 1999, p. 166).

Está-se, nas últimas duas décadas, em face de uma intensa reforma na educação e nas políticas de formação de professores e de trabalhadores que se expressa por meio de tantos Decretos e Resoluções. Então, questiona-se que sentidos há nas políticas de formação continuada de professores? Problemática central dessa pesquisa.

Nesta seção, apresentaram-se políticas de formação continuada de professores, formuladas no âmbito federal e consubstanciadas na legislação complementar à LDB. Destaca-se que há referências às relações que essa formação deva ter com a formação inicial e a pesquisa, bem como com os dilemas que o ensino apresenta, e a criação da Rede de Formação Continuada, que ampliou significativamente a oferta de cursos em diferentes áreas do conhecimento e em parceria com as instituições de ensino superior. Apontam-se, também, os Fóruns que desempenham papel decisivo na representação dos interesses de formação profissional para uma ação crítica, portanto importante espaço de debate dos educadores.

Salienta-se, entretanto, que sob os ditames neoliberais, as políticas públicas nacionais de formação continuada para os professores da Educação Básica apresentam-se sem organicidade, impregnada de fragmentação, sem consistência, descolada da realidade das escolas, como propriedade de outrem, que não contribui na superação das dificuldades da educação e do trabalho dos professores, mas na busca por competência adquirida por certificados, que não promovem uma formação humana integral.

Na próxima seção serão apontadas e analisadas as políticas públicas para a formação continuada dos professores da rede estadual de ensino do Paraná, as metas previstas nos planos de governos sobre o tema, no contexto em que estão inseridas, no período delimitado para essa pesquisa.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ NO PERÍODO PÓS LDB 9394/96 – 2017

Abordam-se, nesta subseção, políticas públicas de formação continuada de professores da rede de ensino do Estado do Paraná, a partir da aprovação da LDB 9394/96. A referida Lei que expressa, no artigo Art. 62, Parágrafo único:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais da educação no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

É importante salientar que os dispositivos legais que normatizam as ações públicas aqui apresentadas e analisadas são fruto não só de demandas e necessidades da educação pública do estado do Paraná para formação docente, mas a expressão de movimentos e lutas por direito à uma educação emancipadora³³, valorização e formação de qualidade do profissional da Educação e que, por isso, também se torna ambígua e expressa o consenso da correlação das forças.

Neste sentido, busca-se analisar e compreender o que está expresso nas políticas públicas, na relação com a conjuntura em que estão inseridas. Höffling considera assim,

[...] a avaliação de políticas implementadas por um governo, fatores de diferentes natureza e determinação são importantes. Especialmente quando se focaliza as políticas sociais (usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc.) os fatores envolvidos para a aferição de seu “sucesso” ou “fracasso” são complexos, variados, e exigem grande esforço de análise. (2001, p. 31).

³³ Educação emancipadora aqui defendida é, segundo Newton Duarte e Martins, parte de uma ação pedagógica revolucionária, que implica conhecer os elementos repressivos implícitos nos espaços sociais, romper com a ignorância do saber e lutar pela igualdade real entre os homens, tendo como ponto de partida a prática social. Para isso, é imprescindível que o trabalho educativo seja um instrumento de transformação social, a partir da apropriação do saber historicamente acumulado como condição para a superação dos limites impostos pela sociedade burguesa ao exercício da liberdade, colocando-se criticamente diante da prática social, não reproduzindo-a (DUARTE; MARTINS, 2010, p. 146).

Nessa senda faz-se necessário a análise das leis, decretos, diretrizes, planos no seu percurso histórico, político, social e econômico, relacionando com o movimento histórico e a ação política real.

Para se ter uma compreensão da dimensão da rede de ensino estadual do Paraná iniciamos com alguns dados demográficos e estatísticos relativos ao Estado.

O Estado do Paraná conta atualmente com 399 municípios e, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estima-se que tem 11.242.720 habitantes, sendo o sexto estado com maior número de moradores no Brasil. Segundo dados do INEP, de 2013, no campo educacional registram 135.089 funções docentes na Educação Básica, sendo que 50.798, ou seja, 37,60% destas funções, são da rede estadual de ensino. Dentre esses docentes que estão em efetivo exercício da regência na Educação Básica, 20.599 tem contrato temporário de trabalho, o que significa que mais de um terço do total, 40,55%, é contratado temporariamente, em outras palavras: não têm estabilidade, e conseqüentemente, sem vínculo de pertença a uma unidade educacional (MEC/INEP/DEEP, 2013).

O recorte temporal, nesta pesquisa, para as considerações sobre a política de formação continuada delimita-se entre os anos 1996, com a promulgação da LDB 9394/96 e a ênfase dada à formação continuada de professores, e 2017. No Paraná este período inicia com Jaime Lerner no seu 1º mandato, pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT³⁴) de 1995-1998, e no 2º mandato, pelo Partido da Frente Liberal (PFL³⁵) de 1999-2002, como governador do Estado.

Posteriormente, os governadores foram Roberto Requião (PMDB³⁶) e Beto Richa (PSDB³⁷).

³⁴ Partido Democrata Trabalhista (PDT): o partido foi fundado por Leonel Brizola em 1980. Congregando a grande maioria dos políticos do antigo PTB que retornavam do exílio. O PDT adotou a mesma base ideológica da antiga sigla, sendo um defensor do trabalhismo. Ideologicamente se aproxima do pensamento socialdemocrata. Principais lideranças: Leonel Brizola, Cristóvão Buarque, José Fortunati, Darcy Ribeiro, Jaime Lerner (FABER, M. 2010).

³⁵ Partido da Frente Liberal (PFL): fundado em 1985. O partido surgiu da ruptura que ocorreu na ARENA, onde as alas mais liberais do partido optaram por não integrar o PDS. Surgia, assim, a Frente Liberal. Partido extinto (FABER, M. 2010).

³⁶ Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB): fundado em 1980 por integrantes do MDB. Desde a abertura política é o partido brasileiro com o maior número de filiados. Desde o fim da ditadura o partido comanda pelo menos uma das casas do Congresso, em alguns momentos comandou as duas (Câmara e ou Senado). Defende a democracia e a livre iniciativa. Principais lideranças: Itamar Franco (presidente do Brasil 1992-1994), Ulysses Guimarães, Tancredo Neves, José Sarney (presidente do Brasil 1986-1990) (FABER, M. 2010)

No primeiro mandato do governador Jaime Lerner (1995-2002) a conjuntura neoliberal adotada possibilitou a aplicação do financiamento do Banco Internacional (BIRD), na casa dos milhões para as reformas em diversos setores sociais no Estado. Contratos de financiamentos e empréstimos iniciados no mandato anterior, com Roberto Requião, em carta consulta datada de fevereiro de 1992 para o financiamento do Programa Expansão Melhoria e Inovação do Ensino Médio (PROEM), a Comissão de Financiamentos externos (COFIEEX) e para o Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE) (SAPELLI, 2008).

O Projeto Qualidade no Ensino Público (PQE) fez parte do Plano de Ação da Educação do governo Lerner (1995-2002) elaborado com a intenção de aprimorar a eficiência do Ensino Fundamental no Paraná, e como contra partida ao financiamento³⁸, algumas medidas são apontados pelo Banco para adequação da educação ao processo da reestruturação produtiva em curso. Medidas que se assentam no princípio do economicismo com a descentralização e municipalização do ensino, das parcerias público-privados, a implementação do ciclo Básico de Alfabetização com a não reprovação nas primeiras séries do Ensino Fundamental, e de respostas às demandas do mercado de trabalho, imprimindo a lógica da modernização econômica. Assim o Paraná

[...] foi um dos Estados brasileiros “pioneiro” e o que mais intensamente realizou as reformas necessárias as demandas socioeconômicas da reestruturação produtiva que atingiu a América Latina principalmente na última década, as quais se deram no estado em nome da suposta “modernidade” que foi implementada entre os anos de 1995-2002, pois, o Paraná não só conseguiu as indicações dos empréstimos, mas foi além em alguns aspectos privatizantes da educação” (PITON, 2004, p. 71).

Efetivamente, influenciados pelos princípios neoliberais, já apontados nesse texto, e a ideia de “modernidade” o Plano de Ação e Gestão do primeiro governo Lerner investiu valores significativos na implementação de políticas educacionais e de formação continuada de professores, orientadas por agenda dos organismos mundiais na qual a privatização e as parcerias público-privados

³⁷ Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB): fundado em 1988 por dissidentes do PMDB. Defende a democracia, a descentralização administrativa, o crescimento econômico sustentável e uma ampla reforma política que reforce os partidos políticos. Principais lideranças: Fernando Henrique Cardoso. (FABER, M. 2010).

³⁸ Este Projeto Qualidade no Ensino Público, foi co-financiado pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), através do Contrato de Empréstimo nº 3766 BR, executado entre 1995 e 2001 (PITON, 2004,p.74).

constituíram sentidos hegemônicos para a escola e educação pública, o objetivo precípua foi atender os interesses do mercado, do capital.

Esse projeto foi veiculado como medida para aprimorar a eficiência do Ensino Fundamental, melhorando o rendimento escolar dos alunos, aproveitamento e conclusão do ensino por meio de material didático-pedagógico, infraestrutura, treinamento dos professores e melhorias na administração do ensino, esteve em vigência de 1995 a 2002 e superou a previsão dos investimentos (PITON, 2004).

Para atingir os objetivos com custo mínimos, visando potencializar setores educacionais, o projeto foi dividido em cinco linhas de ação (ou poderia se dizer cadeias produtivas) avaliados e orçados pelo Banco Mundial: 38% (U\$ 74,8 milhões) em material pedagógico sendo livros didáticos, materiais pedagógicos e biblioteca; 38% (U\$ 39,4 milhões) na rede física com construção de novas escolas e reforma do prédio da SEED; 9% (U\$ 20,2 milhões) em desenvolvimento institucional. A gestão compartilhada com capacidade administrativa exigiu compra de equipamentos de informática, treinamento de pessoal e assessoria técnica, prêmio excelência, elaboração e distribuição de cadernos de gestão, e como foco principal neste quesito estava a avaliação do rendimento escolar; 1% (U\$ 707 mil) com estudos, pesquisas e avaliação do próprio sistema; e 38% (U\$ 69,5 milhões) com treinamento dos recursos humanos da Educação, desenvolvido pela SEED e gerenciado pela Universidade do Professor (PITON, 2004).

No que se refere à atenção dada aos recursos humanos, “Um dos exemplos mais significativos dessa política foi o processo de formação continuada realizado em Faxinal do Céu”³⁹ (HADDAD, 2016, p. 97). O processo de formação continuada passou a acontecer em Faxinal do Céu, na Universidade do Professor, que foi criada para organizar as propostas de capacitação da Secretaria de Estado da Educação, neste período tornou-se o maior centro de formação docente do Estado do Paraná.

Na Universidade do Professor os trabalhos “formativos” eram organizados por empresas privadas e sob uma orientação empresarial de recursos humanos, ou seja: orientadas pelo princípio de mercado, sobrepondo-se à natureza do

³⁹ Faxinal do Céu – distrito do município de Pinhão localizado no interior do Paraná que recebeu milhares de professores para capacitação continuada na Universidade do Professor.

trabalho educativo, “desconsiderando o arcabouço teórico construído e sistematizado historicamente” (PITON, 2004, p. 104).

Neste sentido, o Plano de Gestão aponta para a “estreita relação que se estabelece entre as formulações educacionais utópicas e a defesa de estratégias de tipo reformistas” (ANTUNES, 2012, p. 14). Reformas que têm como “objetivo corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade [...] (MÉSZÁROS, 2004, p. 34 *apud* ANTUNES 2012, p. 14). Em outras palavras, na prática as escolas paranaenses e seus professores foram orientados e “treinados” para adotar a pedagogia das competências, revestida do conceito de “aprender a aprender”⁴⁰, de acordo com a orientação neoliberal, em que a finalidade é a adaptabilidade ao *status quo*.

Também como programa de Capacitação Continuada, neste período, tinha o projeto Vale Saber que se constituiu com bolsa auxílio a docentes que desenvolvessem “pesquisas aplicadas ao aprimoramento da didática, com o objetivo maior de garantir o sucesso escolar de todos os alunos” (Sítio do Governo, 2003 *apud* PITON, 2004, p. 107).

Nesse projeto, o número de bolsas era limitado e estas atingiam poucos professores. As pesquisas eram previstas para serem desenvolvidas dentro do horário de trabalho. Corroborando com os princípios de individualização e responsabilização, presentes nas políticas neoliberais adotadas pelo governo. Os melhores projetos eram premiados nos eventos de Faxinal do Céu, legitimando a teoria do capital humano⁴¹ na formação docente e na Educação.

⁴⁰ Newton Duarte no seu trabalho *As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*, defende a tese de que a pedagogia das competências é integrante de ampla corrente educacional contemporânea que inclui o conceito de “aprender a aprender” tem como fundamento o lema que “sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos”. Preparando os indivíduos com competências para a condição adaptativa ao desemprego, deficiência e as dificuldades impostas pelo grande capital. E ao professor caberia conhecer a realidade para promover o desenvolvimento de competências para a realidade que se impõe. Não se constrói capacidade crítica de luta e transformação, se desenvolve capacidades adaptativas aceitando a responsabilidade pela situação que se encontra. “uma ilusão que cumpre uma determinada função ideológica, na sociedade capitalista” (DUARTE, 2001, p. 35-39).

⁴¹ Teoria do capital humano: Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina **Economia da Educação**, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a

O Plano de Ação do governo para a formação continuada, não importando para qual nível de educação se destinava, era delineado pelo discurso oficial que definia as expectativas de uma proposta da sociedade para a Educação: educação de qualidade para todos, gestão democrática, formação continuada e autonomia. Entretanto, quando “desnudados”, utilizando o termo empregado por Sapelli (2003), os programas formativos eram de curta duração, associados ao bom desempenho da escola, com ênfase no treinamento técnico e sentimental. Quando existia interesse por parte do professor

[...] a liberação para cursos de capacitação com caráter de maior aprofundamento, como mestrado e doutorado, só foram permitidos quando as pesquisas estavam atreladas ideologicamente ao projeto neoliberal. Temos, na verdade, no Programa, uma formação de segunda categoria. A tão proclamada formação continuada não passou de formação em doses controladas, fragmentadas (SAPELLI, 2003, p. 9).

Como se pode perceber neste período os investimentos foram vultosos para a Educação, porém as ações educacionais são controladas e cerceadas dentro da proposta empreendida pelo governo Lerner, pautadas no reformismo e estado mínimo para as políticas sociais, com cunho ideológico pautado na capacitação e no individualismo, orientadas pelo Banco (BIRD) que realizou o financiamento.

No período de 2003-2007 foi eleito para governador do Paraná o então senador Roberto Requião (PMDB) e reeleito para o 2º mandato no período de 2008-2010. Esse período foi pautado pelo discurso de superação das políticas até então implantadas e enquadradas relativamente como estado mínimo. Num embate contraditório do governador eleito com a filosofia política de seu próprio

ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Em 1968, Schultz recebeu o prêmio Nobel de Economia pelo desenvolvimento da teoria do capital humano (MINTO, s/d. histedbr).

partido o PMDB, (neoliberal) que prega inserir a economia do estado brasileiro ao desenvolvimento econômico mundial.

Para a Educação esse governo colocava-se no sentido de crítica às políticas neoliberais de falta de recursos públicos e terceirização da Educação do governo anterior, trazia a formação de professores como uma prioridade.

Logo no início do novo governo foi elaborado o Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná –(PEE/PR), com a participação dos profissionais da Educação, cujo resultado foi o planejamento das políticas públicas, ou seja, foram revistas as diretrizes, objetivos e metas baseadas em diagnósticos reais da educação pública do Estado.

O Plano traz no tema quatro especificidades da formação e valorização dos trabalhadores em Educação tendo como metas:

- Cursos de formação continuada que garantam a qualificação profissional, possibilitando a produção dos novos conhecimentos referentes aos avanços científicos e tecnológicos, incluindo cursos regulares de especialização, especialmente mestrado e doutorado, reconhecidos pelo CAPES.
- Garantir a oferta de formação continuada dos trabalhadores em educação da Rede Estadual de Educação, vinculada às Instituições de Educação Superior públicas, que levem em consideração o espaço/tempo escolares e a especificidade do trabalho educativo, incorporando os princípios constantes no Plano Estadual de Educação.
- Garantir que a formação continuada seja caracterizada, principalmente, pela oferta de encontros coletivos e periódicos, a partir das necessidades apontados pelos trabalhadores em educação, previstos em calendário e realizados, preferencialmente, na própria escola onde atuam, tendo como objetivo a reflexão sobre as múltiplas dimensões da prática educativa (PEE/PR, 2005, p. 74).

As diretrizes do referido PEE/PR 2005, nos quatro primeiros itens, enfatizaram a Formação Inicial e Formação Continuada de professores, realizada por meio de cursos de pós-graduação e participação em eventos educacionais, de forma a cumprir o exarado na LDB/96 quanto à formação mínima exigida.

1. Cursos de formação inicial que garantam uma sólida formação teórica dos conhecimentos a serem ensinados e que levem a superação da histórica dicotomia entre teoria e prática.
2. Cursos de complementação de estudos, em nível superior, para a formação pedagógica do professor não licenciado, que atua na Educação Profissional, ministrados pelas Instituições de Ensino

Superior, àqueles que não possuem a formação requerida para a função, garantindo, assim, uma sólida formação teórica.

3. Cursos de nível médio, na modalidade Normal, para que professores leigos e novos professores sejam preparados para atuarem na Educação Infantil e nos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental.

4. Cursos de formação continuada que garantam a qualificação profissional, possibilitando a produção dos novos conhecimentos referentes aos avanços científicos e tecnológicos, incluindo cursos regulares de especialização, especialmente mestrado e doutorado, reconhecidos pela CAPES (PEE/PR, 2005, p.73).

No item 13 retoma a formação continuada como intercâmbio profissional, enfatizando a disponibilização de recursos.

13. Disponibilidade de recursos necessários para promover o intercâmbio profissional e cultural dos Trabalhadores em Educação em simpósios, seminários, conferências, ciclos de estudos, encontros temáticos, congressos, oficinas e participação em grupos temáticos, compatível com a atuação dos Trabalhadores em Educação (PEE/PR, 2005,p.74).

Os demais itens abordam questões importantes de valorização profissional, carreira, tempo de estudos ao pedagogo, licença remunerada para estudo e pesquisa e outros assuntos relacionados. Entretanto, deixa de uma maneira vaga a concepção de formação que defende no discurso como reflexiva e emancipatória.

Paralelamente ao debate do PNE, em 2004, a Resolução de nº. 1457 criou a Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação instituindo o Conselho de Capacitação que passou a organizar a Formação Continuada dos profissionais da rede de educação estadual do Paraná, todavia, não se deteve na dimensão teórica da formação, mas sim nos aspectos de logística de organização e certificação.

Em 2004, foi instituído, pela Lei Complementar 103, de 15/03/2004, o PDE-PR, sob o nº. 6687, publicada em diário oficial na mesma data, como parte integrante do Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Exatamente um ano depois, em 14/03/2005, foi implementado o Plano por meio do decreto nº. 4482, com a súmula: Dispõe sobre a Formação Continuada por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional e do Programa de Capacitação dos Profissionais da Educação da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná, e publicado no diário oficial com o nº. 6933.

A referida Lei Complementar dispõe sobre a Formação Continuada por meio do Programa de Capacitação dos profissionais da Educação da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná. Logo no seu primeiro artigo esclarece que sua finalidade é:

Art. 1º- Estabelecer que a Formação Continuada dos Profissionais da Rede Estadual da Educação Básica do Estado do Paraná seja proporcionada mediante realização do Programa de Desenvolvimento Educacional e do Programa de Capacitação, visando contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual dos profissionais da educação e melhoria da qualidade de Ensino (PARANÁ, 2005).

De acordo com este artigo, a organização do programa de Formação Continuada foi dividida em dois eixos: O Programa de Desenvolvimento Educacional(PDE) e o Programa de Capacitação, tendo como objetivo a autonomia intelectual por meio da produção de conhecimento educacional, visando à reflexão das práticas educativas e elevação a qualidade do ensino.

O programa de Capacitação ocorreu de forma paralela e independente do PDE e se subdividiu em cursos de aperfeiçoamento e atualização, conforme explicitado no Art.3º

O Programa de Capacitação objetiva contribuir para a qualificação dos profissionais da educação focada na prática de ensino, no princípio da ação-reflexão-ação e compreende Aperfeiçoamento e Atualização (PARANÁ, 2005).

Já os artigos 4º e 5º definem o que se compreende por Aperfeiçoamento e Atualização.

Art. 4º - O Aperfeiçoamento visa ao aprofundamento dos conhecimentos em área específica, efetivando-se, principalmente, por intermédio de Cursos de Graduação, Programas de Pós-Graduação, e Programas de Formação Continuada ofertados por Instituições de Ensino Superior.

Art. 5º - A Atualização oportuniza a reflexão teórico-crítica sobre questões educacionais e dar-se-á por meio de eventos ofertados pela SEED por intermédio do Programa de Capacitação (PARANÁ, 2005).

A referida Lei evidencia a formação continuada de professores como um dos princípios para a valorização profissional da categoria. Mediante o Programa de Capacitação passou a ser oportunizada formação aos professores em três formatos, a saber: presencial, semipresencial e à distância

e disponibilizados no *Portal Dia a Dia Educação*. É necessário observar que no Plano de Carreira está determinado o tempo destinado à Formação Continuada presencial, ofertada pela SEED e subsidiada pelo governo do Estado, totalizando dez dias, distribuídos nos 200 dias letivos com frequência obrigatória.

A Formação Continuada ofertada à distância foi destinada para o estudo de diferentes questões como: ambientais, alimentação, inclusão, avaliação, gestão, jogos intelectivos. Foi previsto que a formação continuada acontecesse nos Grupos de Trabalhos em Rede (GTRs), coordenadas pelos professores participantes do PDE-PR. O documento em anexo da referida Lei esclarece ainda que o Programa de Capacitação preveja eventos subdivididos em grupos, como congressos, cursos, encontros, palestras, mesas-redondas, campanhas, feiras, reuniões técnicas e outros.

Além das formações ofertadas pela SEED, os professores podem realizar outras em diferentes instituições, como as universidades conveniadas ou cursos de *lato sensu* e, ou ainda, cursos *stricto sensu* como Mestrado e Doutorado⁴². As certificações oriundas das formações realizadas à distância ou cursos fora do âmbito da SEED não são obrigatórias, mas utilizadas para avanço no plano de carreira, e se o professor não realizar cursos e obtiver pontos, seu avanço na carreira será mais lento.

A já citada Lei Complementar nº. 103/2004 que dispõe sobre o Plano de Carreira dos professores do magistério público do Paraná, como apontado acima, vincula a formação continuada ao plano de carreira, ao mesmo tempo em que institui um importante espaço de formação em serviço aos docentes pelo Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE/PR. Programa que prevê o afastamento total no primeiro ano e parcial no segundo do professor para Formação Continuada com dedicação exclusiva ao estudo e pesquisa em instituição pública de ensino superior.

O Plano de carreira, além de prever a valorização do professor, compõe de acordo com Arco-Verde (2008) um instrumento que vai além da progressão

⁴² Importante frisar que o Plano de Desenvolvimento Educacional do governo Requião, prevê Mestrado e Doutorado como importantes mecanismos de Formação profissional, porém especificamente esses cursos não são previstos, ou aceitos para crescimento no plano de carreira dos professores do estado. É necessário pleitear vaga no PDE/PR para "validar" seu curso de mestrado ou doutorado para subida de nível no plano de carreira.

na carreira do magistério, pois, ao possibilitar o acesso do docente ao PDE, visa à melhoria da qualidade da educação oferecida nas escolas públicas paranaenses.

Em 2006 foram elaboradas as propostas e documentos legais do Programa PDE e, no ano seguinte, deu-se seu início como programa de formação continuada. Em 2007, a primeira turma do Programa com 1200 professores desenvolveram uma carga horária relevante de cursos/aulas direcionadas à educação, à pesquisa, às áreas específicas e à formação tecnológica. Em 14 de julho de 2010, os deputados aprovaram a Lei nº. 8262, com Súmula: Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº. 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná. E em 27 de julho de 2010 a mesma foi sancionada pelo governador em exercício Orlando Pessutti, tornando o PDE uma Lei e, então, a formação continuada dos professores em uma política de Estado, “assim a estrutura física do programa é mantida e pelo menos 3% dos professores estatutários devem participar do curso ofertado a cada ano” (STIVAL, 2014, p. 100).

O PDE traz como característica a parceria entre a formação continuada do professor da escola pública e a universidade que, na figura do professor/orientador, faz a tutoria da pesquisa e da proposta de intervenção didática, a orientação da produção do material didático e do artigo científico.

Essa “combinação” entre ensino, pesquisa, reflexão e produção do conhecimento fez e faz do Programa PDE uma referência de Formação Continuada (STIVAL, 2014).

De forma concomitante, como já citado brevemente, professores que não estão inseridos no PDE realizam aperfeiçoamento e capacitação na escola em reuniões pedagógicas e durante a Semana Pedagógica, com seu coletivo de profissionais, em datas previstas no calendário de participação compulsória. Além disso, alguns docentes no decorrer do ano letivo participam de grupos de estudo desenvolvidos a noite ou aos sábados; cursos, simpósios ou seminários temáticos realizados pela SEED ou em parceria com Instituições de Ensino Superior; Projeto Folhas no qual o professor socializa suas experiências no formato de relatório ou artigo; e o Portal Dia a Dia Educação da SEED-PR, que

funciona como espaço virtual de aprendizagem, com informações e conteúdos que podem subsidiar o trabalho do professor.

Em contrapartida ao PDE, Nadal (2008) chama atenção para o Programa de Capacitação com as ações citadas acima, que sofre críticas principalmente nas formações onde o lócus é a escola, tida como local privilegiado para realização de formação, haja vista, que concentra os docentes no seu local de trabalho. Todavia, o encaminhamento dado às gestões escolares para as semanas pedagógicas é definido pelas equipes diretivas da SEED. Todo trabalho é definido fora das escolas, cabendo-lhes a realização do planejado, previamente determinado pela mantenedora.

Na medida em que a Secretaria define externamente os objetivos e encaminhamentos a serem dados às semanas pedagógicas, ela configura a escola apenas como local no qual se aplicará um protocolo de formação externamente gerado, único para todas as escolas paranaenses independentemente da disparidade de sua realidade. De fato, se pensarmos a instituição na totalidade de suas dimensões (universal, singular e particular) e a escola como pertencente a um sistema educacional e social, entenderemos que é função do Estado garantir a consecução de determinados processos pedagógicos. Porém, o modo como a SEED-PR realiza tal encaminhamento extrapola seu papel de orientadora e apoiadora, configurando-se como gestora central e de maior relevância no processo educativo, situando a escola em segundo plano (NADAL, 2008, p. 11).

A concentração do planejamento e das decisões na cúpula de governo, alicerçado na descentralização da execução do planejado, contribui para transformar importantes ferramentas político pedagógicas – como projeto político pedagógico, avaliação institucional, plano de ação – em instrumentos de implementação de políticas de governo, pois sua execução se faz em cumprimento de uma tarefa externa, e não como instrumento pensado coletivamente que avalia e redireciona as ações da própria escola.

No governo do Beto Richa, (Carlos Alberto Richa) eleito pelo partido PSDB, 2011 – 2014 e reeleito para o atual segundo mandato 2015 – 2018. O plano de governo do primeiro mandato da referida gestão teve como título “*Saber ouvir. Saber fazer.*” *Novas ideias para um novo Paraná*, o qual foi apresentado garantindo que:

A promoção do desenvolvimento integrado do Paraná terá que passar pela reconstrução do Governo. Um novo jeito de governar, com uma autêntica liderança. Um governo transparente e agregador, aberto à cooperação e à pactuação de objetivos de desenvolvimento com o mercado e o terceiro setor. [...] Esta postura, responsável inovadora, deverá ser construída a partir do desenvolvimento das competências de gestão, da renovação dos métodos de trabalho e das estruturas de Governo, numa verdadeira **Gestão para Resultados**. Tal capacidade pressupõe grande investimento no desenvolvimento dos servidores públicos, submetidos a um processo de desprofissionalização ao longo dos últimos anos [...]. E, por fim, é necessário um Redimensionamento da Estrutura Administrativa, de modo a melhor atender as demandas presentes e futuras, com todas as ferramentas de gestão moderna (RICHA, 2011, p. 26, grifo do autor).

Logo na apresentação do plano de governo é possível observar ênfase nos aspectos de desenvolvimento do mercado, das competências com gestão para resultados que são princípios neoliberais.

O mesmo Plano de ação traz como primeiro objetivo *“Investir no desenvolvimento do servidor público (carreiras, educação permanente, aposentadoria e saúde)”* (2011, p. 28)(grifos do autor), porém aponta também ações relativas à Educação, Ciência e Tecnologia com interesse em *“Integrar e promover uma ampla rede paranaense de pesquisa e inovação com inclusão dos setores estratégicos da biotecnologia (agrícola, avícola, florestal, saúde), indústria alimentar e energias renováveis”* (2011, p 30), dando indícios da relação econômica com o setor privado.

Com relação à Formação Continuada, observemos o QUADRO 6 que sintetiza sua oferta desde 2014.

QUADRO 6 – OFERTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PELA SEED/PR 2014 - 2017

Cursos que constam no portal dia a dia educação.	
ANO	Cursos ofertados a distancia – EaD
2014	1-Aprendizagem com Mobilidade Apoio à Escolarização de Alunos com Deficiência Física Neuromotora (PAC) 2- Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar 3- Curso de Formação em Alimentação Escolar 4- Documentação e Legislação Escolar 5- Educação Ambiental na Escola 6-Educando com a Horta escolar e a Gastronomia no Paraná 7- Formação de Brigadistas Escolares 8- Formação de Professores tutores 9- Formação Tecnológica 10- Grupos de Estudos em Rede (GER) 11- Metodologia de Ensino dos jogos pré enxadrísticos

2015	1-Aprendizagem com Mobilidade 2-Curso de Formação em Alimentação Escolar 3- Formação de Brigadistas Escolares 4- Grupo de estudos em rede (GER) 5-Grupo de trabalho em rede (GTR)	
2016	1- Abordando o solo na escola 2- Aprendizagem com mobilidade para os conectados 3- Curso de formação em alimentação escolar 4- Legislação escolar 5- Formação de professores-tutores 6- Formação tecnológica 7- Gestão em foco 8- Cursos transtornos globais de desenvolvimento – (Inclusão) 9- Formação de brigadistas escolares	
2017	<u>A distância</u> 1- Abordando o solo na escola 2- CONECTADOS 2.0: aprender na cultura digital 3- Formação de professores-tutores 4- Boas práticas na manipulação de alimentos 5- Gestão em foco 6- Grupos de trabalhos (GTR)	<u>Presencial</u> 1- CELEM – centro de línguas estrangeiras modernas 2- Formação em ação 3- Gestão em foco 4- Grupo de estudos para os conectados 5- PDE 6- Semana Pedagógica

FONTE: Organizado pela pesquisadora com dados disponíveis no Portal Dia a Dia Educação.⁴³

Como podemos observar a SEED-PR ofereceu cursos de formação continuada à distância, desde 2015, que abordaram uma variedade de temáticas como Aprendizagem com Mobilidade; Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar; Documentação e Legislação Escolar; Educação ambiental na escola; Horta escolar e a Gastronomia no Paraná; Formação de Brigadistas Escolares; Formação de Professores de Apoio à Escolarização de Alunos com Deficiência; Formação de Professores-Tutores; Formação em Alimentação Escolar; Grupo de Estudo em Rede – GER; Metodologia de Ensino dos Jogos Pré-Enxadrístico, Curso de Línguas Estrangeiras, Gestão, os cursos relacionados às tecnologias e os GTRs que são relacionados ao PDE/PR, sendo o curso mais citado pelos professores na pesquisa empírica. Analisando os cursos com oferta constante temos: Gestão, Professores-tutores, Formação de brigadista escolares.

É visível a falta de continuidade dos cursos de formação continuada, mesmo com o PDE/PR sendo uma Política de Formação Continuada de

⁴³ Disponível em:

<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=736>>. Acesso em: 10 de fev. de 2018.

professores, a partir de 2015, foi sofrendo cortes no financiamento, atrasos nos editais que promovem morosidade na liberação dos professores para a formação continuada no Programa. Segundo o Sindicato dos professores do Paraná, são 23 mil professores que estão no final do nível II (classe 11) que não conseguem avançar na carreira, pois o PDE/PR não abriu para novas turmas, o que vem causando prejuízo ao coletivo, pois sem o curso esses professores estão com a carreira e os salários estagnados.

Outro fator exposto anteriormente, e que impacta também neste caso, é de que os cursos de mestrado e doutorado não são reconhecidos para fins de avanço na carreira sem a validação do curso pelo ingresso no PDE, assim não há avanços, ou seja, mais professores que já possuem titulação, com suas carreiras congeladas. Outra situação apontada é que profissionais que já possuem o mestrado concorrem para o PDE, o que diminui as vagas finais.

O atraso em formar novas turmas de PDE causa uma demanda reprimida, que traz consequências para o próprio plano de desenvolvimento da educação, muito além dos prejuízos para os avanços na carreira, pois o PDE é oportunidade de qualificação para o exercício da docência sendo subtraída da educação.

Em resposta ao questionamento realizado pelo sindicato dos professores, a SEED vem alegando que a liberação para realização de novas turmas está em análise pela Comissão de Política Salarial (CPS), e que o tribunal de contas iria avaliar os benefícios efetivos desse programa. O que vemos é um governo com orientação neoliberal que se vale de avaliação de resultados para liberação de recursos e contenção de despesas com a formação do profissional da educação. (APP-SINDICATO, 2017, p. 3-4).

Entretanto, em uma clara demonstração do movimento que perpassa as políticas públicas para Educação, está previsto desde a Constituição de 1988, a elaboração do PNE, e a LDB 9.394/1996 reintera e estabelece o prazo de um ano para a elaboração e dez anos para a efetivação, somente em junho de 2014, depois de 36 anos, na Lei nº. 13005 acontece a aprovação do Plano Nacional de Educação que impôs aos estados e municípios a elaboração e adequação dos seus Planos no prazo de um ano às metas nacionais de educação, conforme o pacto federativo e respectivas responsabilidades da União.

Esse peso de Lei passou a exigir dos governantes ações para o cumprimento das metas estabelecidas no PNE que deu origem e direcionou mudanças e adaptações necessárias dos Planos Estaduais de Educação – PEE.

No Estado do Paraná, a Lei nº. 18.492, de 24 de junho de 2015, decretou a aprovação do Plano Estadual de Educação (PEE) 2015-2025, sendo considerado um avanço nas políticas educacionais. Este PEE ressalta que:

A efetivação de ações concretas, delineadas nas metas e estratégias do PEE-PR, como política de Estado, e realizadas em regime de colaboração com a União e os municípios, implicará no avanço educacional estadual e na superação das desigualdades historicamente construídas, promovendo uma educação de qualidade para todos os paranaenses. (PARANÁ, 2015, p. 20).

As ações realizadas no seio de uma política de estado contribuem para melhorar a qualidade da educação, quando podem ser avaliadas e redimensionadas sem rupturas para novas propostas, neste sentido salientam-se as metas VIII e IX que apontam para a:

- garantia de aumento da meta de aplicação de recursos públicos em educação pública, anualmente em manutenção e desenvolvimento do ensino, considerando para tanto a receita líquida de impostos, em educação básica e ensino superior, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade, sempre atendidas às determinações da Lei Complementar Federal nº 101, de 4 de maio de 2000.
- valorização dos profissionais da educação (PARANÁ, 2015,p.13).

Este Plano, seguindo o exposto na LBD, dá destaque à importância da formação docente, quando apresenta, em meta específica, a formação continuada dos profissionais do magistério e estabelece:

META 16: Formar, em nível de pós-graduação, 70% de profissionais do magistério da Educação Básica, até o último ano de vigência deste Plano e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (PARANÁ, 2015, p. 89).

A referida meta reafirma o compromisso com a formação continuada e nas 14 estratégias elencadas busca efetivação do proposto.

O Plano Estadual aponta preocupação com a formação continuada e a valorização dos profissionais da Educação, o que, por conseguinte, reflete o reconhecimento do processo formativo no avanço da educação emancipadora. Registrando em alguns aspectos avanços direcionados à política educacional na busca por qualidade do ensino e a valorização do profissional da Educação.

Considerando o exposto no Plano aprovado em 2014 e as ações dirigidas pelo governador no corte de verbas para o PDE/PR vemos que as políticas públicas de formação continuada de professores expressas nos documentos legais e as ações práticas determinadas por períodos governistas muitas vezes caminham em direções opostas e nem sempre apenas na questão econômica de liberação de verbas.

Veja-se, no caso da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, entre a Legislação citada e analisada acima para a Formação Continuada dos professores e o encaminhamento dado às escolas por meio de instruções, documentos complementares, orientações de trabalho que a SEED direciona as direções das escolas, via Núcleos de Educação, principalmente para os dez dias de formação continuada, onde a participação é compulsória ao professor. Constatam-se duas situações: a primeira sendo a centralização de decisões na esfera da cúpula governista, direcionando textos para leitura com questionários a serem respondidos, desconsiderando a realidade e necessidade da escola e do professor para o seu processo formativo, como revelado por Nadal (2008). Tornando os professores, nos momentos de formação continuada, em meros executores de ideias, técnicos, tarefeiros passivos, respondendo questionários e produzindo os relatórios como avaliação (prova) da tarefa cumprida.

A segunda situação, mas não menos importante, a distância entre o conteúdo ideológico exarado na legislação, revelando e registrando conquistas à educação e seus protagonistas, e a realidade gerencialista posta em prática e desenvolvida pelos atores governistas da realidade escolar (PEREIRA, 2017).

Nesse sentido, como nos alerta Shiroma (2011, p. 33), há que se “questionar a tese da descontinuidade de políticas”, pois as ações e intenções de fato pouco mudam, isso “traz elementos para pensarmos na continuidade quando ocorre a troca de governos” (Id.ibid.), aliada à reflexão de novas roupagens para velhas políticas.

Pode-se observar nas preleções referidas às políticas educacionais de valorização e Formação Continuada discursos e ações propostas por períodos de governança. Nas trocas de pessoas nos referidos cargos, novos atores (ou novos personagens de um ato/cargo maior) assumem e expressam discursos de rupturas e descontinuidade em favor da qualidade da educação, valorização a formação do professor em benefício da sociedade, muitas vezes parafraseando o que está posto na legislação que reflete as conquistas da classe. Entretanto, nas quatro últimas décadas ocorreram poucas rupturas na teoria hegemônica neoliberal de descentralização da Educação, na retração do papel do Estado e no gerencialismo, apenas os discursos e ações propositivas de controle burocrático e diretivo do trabalho do professor estão mais acentuados, o que concorre para maior controle dos centros de poder.

As “novas” propostas formativas, seguindo as orientações de organismos internacionais veem apontando, para o professor, uso de técnicas e metodologias mais modernas, conteúdos mais condizentes com a sociedade atual que proporcionem mais competência e flexibilidade às atividades necessárias a ter sucesso na sociedade. Shiroma e Evangelista analisam que

As preocupações com os resultados do trabalho do professor e a relação desses resultados com os recursos investidos conduziram a políticas de avaliação como estratégia de indução de procedimentos e conteúdos político-pedagógicos que, como se referiu, objetivavam a adesão dos professores às reformas propostas. Essas iniciativas redundaram na política de “responsabilização pelos resultados” que se procura impingir aos professores. Por resultados entendamos não apenas os escolares, mas também os sociais, dado que o que está implicitamente colocado como tarefa da ação docente é a preparação das futuras gerações, delineada nos limites do modo capitalista de produção (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 135).

Apregoa-se pelos representantes do Estado/poder que o ensino precisa melhorar, os alunos devem apresentar bons resultados nas avaliações e o papel do professor é levar a “modernidade” desejada para a educação, e para fazer isso com excelência, precisa de capacitação e novas competências para o trabalho.

Trabalho esse que apresenta níveis de alienação⁴⁴ político educacional, pois [o professor] já não se reconhece mais no seu ofício, e nem no seu produto que lhe é estranho⁴⁵. “E por conta do caráter alienado da relação que aí se estabelece que o trabalhador não se reconhece naquilo que é objeto de seu trabalho”(ANTUNES, 2012, p. 32), que o identifica como humano, “ele não se reconhece mais como membro de uma espécie” e torna-se hostil ao outro, desencadeando o individualismo e a competitividade. “Assim, sob o trabalho alienado, a vida genérica do ser humano lhe é feita ‘apenas um meio da vida individual’” (MARX, 2004, p. 82 apud ANTUNES 2012, p. 32). Ou seja, o professor não se sente como parte de um coletivo com características, interesses e anseios comuns, é uma ilha.

Entretanto, há movimentos dos educadores no sentido de um trabalho mais humano e edificante. Nas últimas décadas de legislação aqui apontadas percebem-se ciclos de lutas e movimentos com períodos mais intensos nas conquistas de direito e valorização e períodos de aparente engessamento, que se refletem nas ações políticas educacionais hegemônicas.

Nessa conjuntura de políticas públicas educacionais analisadas observa-se uma relação crescente no número de trabalhos acadêmicos realizados por professores sobre as políticas educacionais, provenientes da participação destes como protagonistas da Educação, aumentando em números objetivos a representação em fóruns, sindicato e entidades que influenciam na definição das políticas. Esse crescimento é atribuído, principalmente, a partir da política de formação continuada do PDE/PR e aprovação do PEE, que vem atendendo as reivindicações das entidades como ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES, entre outras representativas da educação pública, laica, gratuita, de qualidade e relevância social, que defendem princípios para a Educação e para a formação do professor. Princípios

⁴⁴ Alienado: refere-se, fundamentalmente, a uma espécie de atividade na qual a essência do agente é afirmada como algo externo ou estranho a ele, assumindo a forma de uma dominação hostil sobre o agente. [...] processo mediante o qual o homem deixa de ser autônomo, de ser dono de si mesmo, para se tornar propriedade (escravo) de um outro – algo ou alguém - que por ele decide acerca da sua vida (SERRA, 2008 p. 5-6).

⁴⁵ Estranho para Marx (2004, p. 86) ou “trabalho estranhado, exteriorizado, o trabalhador engendra, portanto, a relação de alguém estranho ao trabalho, com este trabalho. A propriedade privada é, portanto, o produto, o resultado, a consequência necessária do trabalho exteriorizado, da relação externa do trabalhador com a natureza e consigo mesmo” (ANTUNES, 2012, p. 33 nota 18).

presentes no PDE/PR, que tem como requisitos fundamentais “contemplar as necessidades reais dos problemas enfrentados na Educação Básica e estar integrado com as Instituições de Ensino Superior”, onde se articula a formação com a pesquisa (LOPES; CORDEIRO, 2016, p. 9-10).

O professor inserido no programa, de acordo com Lopes e Cordeiro (2016, p.9-10) “é afastado de suas atividades de docência por um período de dois anos [...]. Nesse período, [...] retorna à Universidade para realizar um aprofundamento teórico em sua área de formação inicial”, com a sua formação continuada, cujo ponto de partida é a realidade escolar, o professor PDE deve “refletir de forma sistematizada e coletiva sobre as necessidades reais da escola pública e desenvolver projetos para intervir nessa realidade”. O professor PDE inicia “suas atividades de formação continuada elaborando um Plano de Trabalho em conjunto com o professor orientador das IES”.

Esses requisitos presentes no PDE/PR, valorizam os profissionais da educação, aproximam a formação da real necessidade do professor no seu local de trabalho, o que faz com o PDE/PR se diferencie, sobremaneira, das demais políticas de formação continuada formuladas e implementadas pelos governos até então, estimulando participação em fóruns de debate e na pesquisa educacional.

Entretanto, na contra mão da produção acadêmica, a participação parece de menor intensidade e engajamento nas lutas “ideológicas”, e no envolvimento coletivo, contagiadas talvez por um sentimento de responsabilização e competência individualista que provoca certo estranhamento, alienação do seu trabalho enquanto ação coletiva.

Na próxima seção, será “ouvido” e analisado a expressão do professor para as políticas públicas educacionais, por meio das respostas obtidas por meio de questionário respondido por uma amostra de professores atuantes em escolas públicas da rede de ensino do Paraná localizadas na grande Curitiba.

3. ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Nos capítulos anteriores foram apresentados os que situam a análise de dados realizados nessa seção. No primeiro capítulo apresentou-se a revisão de literatura, base para uma pesquisa, o estudo dos trabalhos possibilitou explicitar os sentidos das produções, no recorte temporal estipulado para essa pesquisa. Já no segundo realizou-se o estudo de documentos oficiais, demonstrando as políticas e a legislação para a formação continuada tanto no âmbito Nacional, a partir da LDB 9394/96 com normatizações do MEC e fomentos da CAPES, quanto do Estado do Paraná com regulamentações, planos e diretrizes para a Educação.

Neste apresenta-se a análise dos dados coletados junto aos professores da rede estadual de ensino do Paraná. Conta-se, para tal análise, com as contribuições da literatura sobre o tema formação continuada de professores.

3.1 EXPLICITAÇÕES DOS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Nesta subseção atende-se ao objetivo de saber dos professores sobre as políticas públicas de formação continuada no período de 1996 a 2017, para que se apontem os sentidos (modos de ser) destas explicitados pelos professores e analisados à luz da literatura que lhes é pertinente.

Os dados dessa pesquisa foram coletados junto a 82 professores que responderam a questionário semiestruturado conforme consta no ANEXO 1. O referido questionário foi elaborado levando-se em consideração o que diz Severino:

Trata-se de um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas evitando colocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. Podem ser questões fechadas e abertas. No primeiro caso [...] no segundo o sujeito pode elaborar respostas com suas próprias palavras. De modo geral o questionário deve ser previamente testado (pré-teste) mediante sua aplicação a um pequeno grupo, antes da sua aplicação ao conjunto

dos sujeitos a que se destina o que permite ao pesquisador avaliar, e se for o caso, revisá-lo e justá-lo (SEVERINO 2010, p.126).

Para coletar informações escritas e conhecer a percepção dos professores, sobre a formação continuada, elaborou-se questões fechadas visando conhecer aspectos de identificação e formação inicial do público pesquisado, e questões abertas, visando obter dados sobre as políticas educacionais de formação continuada e a opinião do professor sobre o tema. O questionário foi testado junto a um pequeno grupo de professores, após o que foi considerado assertivo na sua totalidade, apenas em uma pergunta sofreu ajuste.

Para o levantamento dos dados estabeleceram-se critérios, tendo em vista que o questionário foi dirigido a professores que atuam na Educação Básica, Ensino Fundamental II anos finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, que trabalham em seis escolas, sendo quatro localizadas em diferentes pontos da cidade de Curitiba e duas escolas em cidades da região metropolitana sul da capital, sendo Fazenda Rio Grande e Araucária. O critério foi escolhido por abranger professores das diferentes regiões de Curitiba, área central e extremos norte e sul, e duas escolas do Núcleo região metropolitana sul.

Por meio de carta de apresentação solicitou-se autorização às direções das escolas e firmou-se um termo de confidencialidade com os professores, para que participassem da pesquisa respondendo ao questionário, e também com a pesquisadora para guardar sigilo sobre a identidade dos participantes. A amostra constitui-se por professores que trabalham em seis escolas de diferentes regiões de Curitiba. Sendo quatro escolas pertencentes a regional de Curitiba, subdividida em setores, assim distribuídas: 2 escolas do setor Pinheirinho (1 maior porte distante do centro e 1 localizada no extremo sul da cidade), 1 de maior porte central pertencendo ao setor matriz e 1 localizada no extremo norte da cidade, setor Boa Vista. As duas escolas da região metropolitana, uma em Fazenda Rio Grande e uma em Araucária, ambas selecionadas por estarem localizadas próximas ao centro, atendem a Educação Básica incluindo o Ensino Fundamental II (a escola central de Araucária atende o Ensino Médio). A razão para a escolha é por pertencerem ao núcleo da região metropolitana sul, diferente das demais escolas,

possibilitando assim ampliação na análise das respostas ao questionário, com a possibilidade de semelhanças ou diferenças entre as ações das regionais.

FIGURA 1 – MAPA DIVISÃO POR SETORES REGIONAIS DA REDE DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA



FONTE: Site SEED/PR.

Todas as escolas selecionadas atendem o Ensino Fundamental II – referente ao ensino do 6º ao 9º ano – e Ensino Médio, seus professores, portanto, trabalham com estudantes de Educação Básica.

Estabelecidos os critérios, selecionadas as escolas, e visando o sigilo estabeleceram-se siglas para cada uma das escolas e, com o questionário reestruturado, passou-se ao contato com os diretores, o que ocorreu na última semana do mês de agosto e primeiros dias de setembro de 2017.

O primeiro contato com os diretores foi por telefone, porém, não foi possível conversar com a direção em todas as escolas neste momento.

Em duas das escolas a direção agendou para dias seguintes a apresentação da pesquisa em horário de intervalos dos professores nos turnos manhã e tarde. A primeira unidade visitada foi a da região metropolitana sul, a Escola Estadual E2, que nos períodos manhã e noite oferta Ensino Médio e no período da tarde Ensino Fundamental II, conta com 68 professores e vários trabalham em dois turnos na escola. A receptividade da diretora e professores nesta escola foi de respeito e interesse pela pesquisa. Após a exposição sucinta do objeto de pesquisa ao grupo e da distribuição dos 40 questionários a direção se prontificou a recolhê-los, pois acabou o tempo de intervalo e os professores deveriam voltar as suas aulas.

Outra escola selecionada, Escola Estadual E6, está situada no extremo norte da cidade, fazendo divisa com uma área de mata nativa, conta com 28 professores, funcionamento diurno e noturno. A receptividade do diretor foi a princípio de espanto, não se lembrando do que se tratava, mas logo retomou e se justificou alegando excesso de tarefas, falta de professores e alunos sem aula e saindo da escola, que se encontrava realmente aberta e com alunos do lado de fora.

Também no intervalo das aulas, feita a exposição do assunto os professores mostraram-se receptivos quanto à pesquisa, foram distribuídos 20 questionários, porém acontecia também um debate quanto à eleição do sindicato, o que se acirrou com a fala do componente de uma das chapas que concorre, expondo suas propostas. Percebeu-se um grupo de professores politizados e atuantes nas lutas pela Educação junto ao sindicato. Extrapolado em demasia o horário pré-determinado para o intervalo, os professores se comprometeram a responder o questionário e entregá-lo posteriormente. O que de fato aconteceu no decorrer do dia, porém nem todos os professores entregaram, o diretor se comprometeu a recolher os demais questionários e entregar (seis) para quem não estava presente neste dia. Finalizou-se a coleta de informações nesta escola com 13 questionários respondidos.

Na Escola Estadual E4, situada no centro da cidade de Curitiba, não foi possível agendamento prévio com a direção. Em visita pessoal, constatou-se que a escola atende de manhã o Ensino Médio e a tarde o Ensino Fundamental II, conta com 56 professores, alguns com apenas duas ou quatro aulas na escola, e outros que trabalham nos dois turnos. A pedagoga foi receptiva e se

propôs a entregar os questionários para os professores e recolhe-los. Foram deixados 50 questionários e retornaram respondidos apenas 10 no dia previamente agendado para recolhê-los.

Na Escola E5, a diretora no primeiro contato telefônico marcou horário para a noite seguinte quando receberia os questionários e mostrou-se cética quanto aos professores responderem e entregarem. Agendou para entrega dos questionários respondidos na semana seguinte, porém quando confirmado por telefone, adiou a entrega para mais uma semana. A escola funciona nos três períodos: manhã com Ensino Médio e Fundamental II, à tarde somente Ensino Fundamental II e noite com Ensino Médio. Conta com 55 professores, alguns trabalham em dois turnos. Foram deixados 40 questionários e após duas semanas, recebidos respondidos 13.

Na Escola B, situada na região metropolitana sul, em visita pessoal a recepção ocorreu por conta da pedagoga, a qual foi receptiva e propôs-se a repassar para os professores e recolher os questionários. A escola conta com 38 professores, onde alguns trabalham em dois períodos. Tem funcionamento nos três turnos, sendo diurno com o Ensino Fundamental II e o noturno com o Ensino Médio. Entregues 35 questionários e recebidos respondidos, na semana seguinte, 21 questionários.

A Escola E3, pertencente ao setor Pinheirinho, longe do centro de Curitiba, funciona em quatro turnos, com o chamado horário intermediário que atende 6º e 7º anos e a tarde os demais anos do Ensino Fundamental II. No período da manhã e da noite atende também o Ensino Médio. A escola conta com 90 professores, e vários trabalham em mais de um turno na escola. Não foi possível agendar visita antecipada com a direção, por isso a visita foi pessoal e a recepção ocorreu com a pedagoga que direcionou a direção auxiliar que se encontrava no momento. O então diretor foi solícito, se prontificou-se a repassar os questionários aos professores. Foram entregues 65 questionários, e agendado para buscá-los após uma semana. Porém, para confirmação da entrega dos questionários, novamente não foi possível contato telefônico com a direção e mesmo pessoalmente por mais duas vezes não houve retorno. Numa terceira tentativa após duas semanas, e não tendo sucesso com o diretor auxiliar, a pedagoga se propôs a falar com o mesmo e passar pessoalmente o questionário para os professores, reagendando o

retorno para a semana seguinte, quando a pedagoga entregou 15 questionários e pediu para aguardar mais alguns dias, pois havia professores que não tinham entregado, pois têm aulas na escola apenas uma vez na semana.

Ao final desse período computam-se 83 questionários recolhidos dos 250 distribuídos, ou seja, 32,4% foram respondidos.

Findas as visitas, conclui-se que as escolas, onde os professores que responderam ao questionário trabalham, expressam a complexidade da rede estadual de ensino do Paraná. Efetivamente, deste conjunto de escolas é possível dizer que apresentam diferentes perfis, realidades e organizações, desde escolas bem-cuidadas, com portas automáticas, recepcionista fazendo identificação dos visitantes, até escolas com portões abertos e livre trânsito dos alunos durante os horários de aula, em reforma e sem espaço externo adequado. Alunos com exigência no uso de uniformes e sem uniforme algum. Escola com lotação adequada de profissionais e escola com falta de profissionais. Direção presente constantemente na escola e direção ausente constantemente. Professores participativos, receptivos e interessados e outros mais desesperançados, céticos e desmotivados. Uma amostra da realidade, bastante diversificada em pontos de vista do que se espera “ouvir” das políticas educacionais.

As questões respondidas se tornam um rico material de estudo e análise da percepção dos professores sobre políticas de formação continuada. Na análise e enquanto alguns dos resultados são apresentados como dados absolutos em tabelas e gráficos, outros serão analisados e explicitados com o auxílio da literatura concernente.

3.2 O QUE REVELAM OS PROFESSORES POR MEIO DOS QUESTIONÁRIOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Este trabalho de pesquisa empírica, utilizando questionário, teve por objetivo conhecer a formação acadêmica inicial e continuada dos docentes e o que “falam” sobre o objeto de estudo desta pesquisa, as políticas de formação continuada em âmbito nacional e da rede de ensino estadual do Paraná, no

decorrer do período analisado. Não se deteve neste momento em realizar um perfil⁴⁶ socioeconômico-cultural dos professores pesquisados.

O questionário apresenta três núcleos articulados de investigação, a saber: o primeiro de identificação e formação inicial, o segundo de formação continuada, e o terceiro da relação entre formação inicial e continuada.

O núcleo da identificação busca saber gênero, idade, tempo de magistério, formação realizada a partir do Ensino Médio, bem como se foi em instituição pública ou privada, se foi presencial ou EaD, e ainda o turno cursado. Em complementação aos dados sobre a formação, se teve iniciação à pesquisa ou não. A seguir apresentam-se os dados e a análise das questões do primeiro bloco: Identificação.

A primeira questão de identificação traz o universo feminino em maior quantidade na docência. Dos 83 professores, tem-se 32 do gênero masculino e 50 do gênero feminino e um que não respondeu.

Dentre os dados coletados pode-se observar que o universo feminino de professores é maior, mas nem sempre foi assim.

A educação escolar foi exercida exclusivamente pelo gênero masculino até o final do século XIX, quando se começou a olhar para a mulher no papel de guia e cuidadora da moral, formadora de consciência e dos bons costumes na infância. Logo nas décadas seguintes à Proclamação da República (1889) e por todo o século XX, quando no país se consolidava um ideal de sociedade progressista, a crença no poder da educação para vencer as desigualdades sociais e econômicas, aliada ao movimento feminista nas décadas de 1960 e 1970, impulsiona a presença feminina na Educação. A princípio, no papel de cuidadora, guia, mãe-professora, quase como virtude feminina, pois na família já exercia a função de primeira educadora de seus filhos.

Todavia, para que a mulher assumisse de fato essa tarefa de professora ela deveria ser instruída, quando a maioria era analfabeta como quase toda a população. Assim, na primeira metade do século XX, o Estado buscando promover a nacionalização e o desenvolvimento do País por meio da Educação, atingindo as populações menos favorecidas com o ensino elementar, abriu mais escolas normais e formava professoras para o ensino

⁴⁶ Para um perfil completo do professor brasileiro sugere-se a leitura do trabalho de pesquisa *Professores do Brasil: Impasses e Desafios*, (2009) de Bernadete Gatti.

primário. A mulher recebia formação pedagógica em nível médio, calcada no humanismo, na competência e nos valores sociais.

Como uma das poucas carreiras para a mulher, esta passou a se fazer cada vez mais presente nas escolas normais, procurando obter conhecimentos para a sua própria educação, a de seus filhos e seu espaço na sociedade. Aumentada a procura por escolas normais essa também passou a ser valorizada e tornou-se um meio de ascensão social para moças das classes médias. E se tivesse necessidade de prover sua subsistência, teria uma profissão digna e respeitosa, reforçada por atributos de vocação e missão impostos pela igreja e sociedade na época.

A escola normal era uma das únicas vias de acesso da parcela feminina a uma educação escolarizada objetivando também a profissionalização dessas mulheres, alternativa para a instrução feminina assim também como, formar mão de obra qualificada para um ensino que tinha como objetivo a expansão da instrução escolar, à população, de acordo com os ideais liberais e democráticos do país (TELLES, 2014, p. 14).

Nessa conjuntura, as relações desses elementos sociais, políticos e educacionais do século XX, aliados à influência da religião católica, foram direcionando cada vez mais a educação feminina aos cursos de formação de professoras primárias nas escolas normais. A proliferação das escolas normais possibilitou também às jovens professoras maior liberdade provinda da profissão, que envolta em uma aura de respeitabilidade “permitiu a profissionalização sem maiores problemas, instalando-se em pouco tempo e de forma definitiva a sua completa feminização”. (ALMEIDA, 2004, p. 74). E os homens foram assumindo postos administrativos ou de chefia na Educação.

Esclarecido a hegemonia quantitativa do feminino na Educação hoje, passamos ao segundo item do questionário, na questão idade, no público pesquisado, têm-se nove professores entre 20 e 30 anos, 27 professores entre 31 e 40 anos e coincidentemente também 27 professores que estão na faixa etária de 41 a 50 anos. Já com mais de 50 anos tem-se 17 professores, e dentre esses, dois professores têm mais de 60 anos. Em síntese é possível dizer que os professores que responderam ao questionário têm em sua maioria, entre 31 anos e 50 anos, ou seja, uma média de idade de 40 anos.

Considerando o estudo realizado por Gatti⁴⁷, e o relatório do perfil etário⁴⁸ do Censo escolar, entende-se que há aproximações com esta pesquisa e 89% dos professores do Ensino Fundamental – anos finais – têm mais de 30 anos, e a média de idade está entre os 40 anos.

Quanto ao tempo de serviço no magistério, os dados coletados mostram que a maioria dos professores tem entre 11 e 20 anos de trabalho. Entretanto, apresenta-se uma quantidade significativa de professores “jovens de profissão” que tem menos de 10 anos de magistério.

A TABELA 1 nos mostra que das 78 respostas válidas, 64% dos professores têm mais de 11 anos de magistério, enquanto que 34% têm até 10 anos de magistério. Considerando quem tem mais de 20 anos de trabalho na Educação tem-se 25,5% dos professores.

TABELA 1 – TEMPO DE SERVIÇO DOS PROFESSORES PESQUISADOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ

Intervalo Tempo de serviço	Número de prof.	%
1 a 10 anos	27	34,1%
11 a 20 anos	31	39,2%
21 a 30 anos	17	21,5%
31 a 40 anos	3	3%
Mais de 40 anos	1	1%
Não responderam	4	4%
Total professores	83	100%

FONTE: Organizado pela pesquisadora com dados da pesquisa com os professores.

Comparativamente têm-se o maior número de professores com mais de 10 anos de serviço do que jovens professores. Analisando esses dados de tempo de magistério temos 25% dos professores que estão no exercício da profissão desde o período de aprovação da LDB, e 39,2% que acompanham as reformas educacionais nas duas últimas décadas. Considerando o que diz Gatti

⁴⁷ O perfil etário dos professores pesquisados – segunda etapa do ensino fundamental e ensino médio – diferem do perfil dos professores da educação infantil e anos iniciais, onde pesquisas realizadas mostram que a faixa etária docente é mais jovem, 29 anos. Já professores dos anos subsequentes, estudos mostram que a faixa etária dos professores é mais de 30 anos e no “ensino médio essa média de idade sobe para 40 anos e cerca de 30% deles com 46 anos e mais” (GATTI, 2009 p. 26).

⁴⁸ No censo escolar realizado em 2016, a distribuição dos professores por idade, demonstra que “há uma concentração de docentes nas faixas etárias de 26 a 35 anos e de 36 a 45 anos (29,7% e 34,1% do total, respectivamente). Os professores mais jovens, com até 25 anos, somam 6,1% do total. Já os docentes com idade acima de 45 anos, correspondem a 30,1% dos professores da educação básica. A média de idade dos professores da educação básica é de 40,1 anos, com um desvio padrão de 9,9 anos” (INEP, 2017, p. 23).

“os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos inter-pares e com o contexto das redes de ensino” (GATTI, 2016, p. 168-169), pode-se inferir que mais de 50% dos professores pesquisados possuem a formação acadêmica e a formação adquirida também pela experiência, ou seja, um

[...] saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos (GATTI, 2016, p.169).

Neste sentido a prática do professor com os alunos, o relacionamento, a troca de experiências com seus pares ocorridos no seu tempo de magistério constitui um saber que se configura no decorrer da sua carreira docente. Daí decorre que mais da metade dos professores pesquisados são experientes, já tem mais da metade do tempo previsto do plano de carreira trabalhado, já vivenciaram reformas políticas e pedagógicas, o que constitui um desafio à formação continuada, e quais os sentidos das políticas públicas dessa formação para esse público experiente.

Na seção seguinte aborda-se o contexto da formação acadêmica inicial dos professores.

3.3 O CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR SEGUNDO OS DADOS DO QUESTIONÁRIO

Neste item, analisam-se as respostas do questionário referente à formação realizada pelos professores. No quadro 7 estão as referidas questões:

QUADRO 7 – QUESTÕES DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Questões	Núcleo – FORMAÇÃO
2	Curso do ensino médio, da 1ª e da 2ª graduação? Turno? Presencial ou à distância? Instituição pública ou privada?
2.1	Teve iniciação a pesquisa? Qual o tema abordado?

FONTE: Organização da pesquisadora.

Nos dados da questão 2, quanto a formação na Educação Básica dos professores, ou seja, em nível médio, os cursos mais citados são: magistério com 15 professores, 12 declaram que fizeram curso regular, 7 professores fizeram contabilidade, 1 professor fez administração, 1 fez desenho arquitetônico e 1 professor fez curso de análises químicas. Quanto ao turno frequentado a maioria, ou seja, dos 83 professores, 49 declararam que estudaram de manhã, 8 no período da tarde e 26 estudaram a noite. Na escola pública 55 professores fizeram o Ensino Médio, e na escola particular foram 15 professores, todos de forma presencial.

Analisando os dados da formação em nível médio, a prevalência é da instituição pública, no período diurno, e apontado uma diversidade em cursos técnicos. Apenas 12 professores declaram o Ensino Médio regular sem indicação de profissionalização técnica, o que pode ser reflexo de uma política pública que deu ênfase ao ensino técnico para o trabalho, num período de forte influência do neoliberalismo na década de 1990.

Quanto à 1ª graduação, os dados expostos na TABELA 3 revelam que, das 69 respostas válidas sobre o turno cursado, tem-se 72,6% que realizaram sua graduação no ensino noturno e 52% em instituição privada. Esta proporção aumenta na 2ª graduação, chegando a 98% para o noturno e 55,5% para instituição privada. E 79% dos professores relatam que tiveram iniciação à pesquisa na graduação, com TCC, artigo, projeto ou outros.

TABELA 2 – FORMAÇÃO NA GRADUAÇÃO

Graduação	Turno		Modalidade		Instituição		Iniciação a Pesquisa (TCC, artigo, projetos...).
	Diurno	Noturno	Pres.	EaD	Pública	Privada	
1ª graduação	19	50	70	3	26	36	57
2ª graduação	1	12	13	4	5	9	7

FONTE: Organizado pela pesquisadora com dados coletados na pesquisa.

Segundo as repostas obtidas à questão da graduação, têm-se que todos que responderam essa questão fizeram curso de graduação em nível superior, a maioria dos professores realizou sua formação em instituição privada e no

ensino noturno, o que difere da formação em nível médio. Este dado nos remete ao contexto histórico da formação do professor a partir dos anos 1990, mesmo com todo movimento pró-educação pública, democrática e de qualidade, que luta por transformações sociais, impulsionadas pela LDB 9394/96, e a conjuntura de sua implementação com a exigência de formação mínima, em nível superior, o que se assiste na Educação principalmente para o as licenciaturas é a

[...] desenfreada privatização do espaço público e ampliação do privado, agrava-se a situação pela conformidade das políticas com uma concepção de educação como mercadoria e serviço. A baixa qualidade dos cursos advinda da redução dos currículos e o preocupante aligeiramento dos cursos de graduação é uma das graves consequências que já podem ser detectadas, com repercussões sérias; o mesmo ocorre na Pós Graduação, em que houve significativa diminuição de prazos para a sua conclusão (SCHEIBE, 2004, p. 189).

E a tendência do mercado privatista prevalece na formação do professor que foi marcada pelo desenvolvimento e implementação das políticas públicas educacionais de cunho neoliberal, e as reformas implantadas seguiram as metas de modernização dos acordos internacionais de que o Brasil é signatário. Estas metas redirecionaram a formação do cidadão trabalhador para a educação como um

[...] instrumento estratégico para o desenvolvimento do individualismo, da competitividade, da produtividade e do “empreendedorismo”, concepções e práticas típicas do campo do trabalho capitalista impingidas como valores naturais no campo da educação. Nessa direção política, estão presentes interesses que pressionam para que a produção de conhecimento científico, cultural, artístico e sua socialização via educação e ensino transformem-se em lucrativo mercado, de âmbito mundial, e de preferência livre de controle de natureza legal, política ou fiscal. Veja-se a comercialização, em nível nacional e internacional, presente hoje na Educação Superior, no âmbito da qual devem ser majoritariamente formados os profissionais da educação (SCHEIBE, 2004, p. 188).

De fato, o que apontam os estudos sobre a formação do professor e sua profissionalização é contraditório, pois os discursos são de valorização da Educação e do professor, porém as ações têm aprofundado a desqualificação e a desvalorização deste profissional. As políticas do MEC, seguindo as orientações do relatório Delors para o desenvolvimento da economia,

privilegiam a expansão de novas instituições privadas com flexibilidade na oferta e novos cursos menos formais, principalmente no setor privado, em detrimento de investimento e aprimoramento das licenciaturas na universidade pública.

Neste contexto das instituições superiores de formação do professor, outra questão decorrente e proporcionalmente relacionada às políticas neoliberais educacionais está na distribuição de matrículas dos cursos de licenciatura segundo o período de funcionamento. Em pesquisa realizada por Gatti (2009) a maior parte das matrículas dos cursos de licenciatura está no período noturno. O argumento frequente é que, nas instituições privadas, a oferta e o maior número de vagas para as licenciaturas são no período noturno, turno de maior procura por pessoas (trabalhadores) que já exercem outras atividades durante o dia. E mais, Gatti alerta que

[...] os cursos noturnos, de modo geral, tendem a ter um funcionamento mais precário do que os diurnos, particularmente no que diz respeito às atividades ligadas às práticas docentes requeridas pela formação específica para o magistério, o que sugere que a formação dos estudantes de licenciatura, realizada no período noturno, tende a ocorrer em condições de qualidade menos satisfatórias que a dos demais licenciandos (2009, p. 69).

No mesmo estudo, Gatti revela que na região Sudeste, onde concentra o maior número de estudantes de licenciatura do País, e as instituições públicas mais renomadas, a oferta da grande maioria das vagas para formação das licenciaturas se dá nas instituições privadas e no período noturno (GATTI, 2009). O que permite inferir que a oferta dos cursos de licenciatura nas demais regiões do País também segue o mesmo perfil e não proporcionam condições de uma formação consistente.

Na questão seguinte, que se refere à iniciação a pesquisa no curso de graduação, a maioria dos 69 professores, ou seja, especificamente 57 professores responderam que tiveram uma atividade que eles relacionam com iniciação à pesquisa, seja a escrita de um artigo, uma monografia ou um TCC.

Dado relevante se considerarmos que a maioria desses professores fez suas graduações em cursos noturnos e em instituições privadas. O que talvez nos permita inferir que estas Instituições de ensino superior, onde a maioria

dos professores buscou sua formação, são universidades (públicas ou particulares) que têm vínculo com o ensino, pesquisa e extensão.

No entanto, de acordo com pesquisa realizada por Menga Lucke (2012) sobre a formação do professor e a pesquisa, devemos considerar os achados da autora no que se refere à atividade de pesquisa nos cursos de formação, onde “os professores pesquisadores entrevistados, em sua vasta maioria, se declararam muito insatisfeitos em relação à formação para a pesquisa recebida em seus cursos de licenciatura” (LUCKE, 2012, p. 627). Outra constatação da autora se refere à definição de pesquisa feita pelos professores, onde relata: “nos encontramos um tanto perplexos diante da falta de consensualidade a respeito do conceito de pesquisa e de como lidar com ele na situação de trabalho e de preparação do professor” (Idem, ibidem, p. 637).

Nesse contexto temos um trabalhador, que busca a sua licenciatura no período noturno, na instituição privada, estando inserido no discurso de valorização da Educação e do professor. Porém, com uma formação precarizada, confirmando, de certo modo, como os cursos de licenciatura se isentam da responsabilidade na formação de professores pesquisadores, minando a possibilidade da pesquisa com rigor acadêmico enquanto formação inicial e posteriormente no exercício da docência enquanto formação continuada na prática da pesquisa, devido à falta de condições formativas e de trabalho. Nesse sentido, Saviani chama a atenção que

[...] para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante. Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis (SAVIANI, 2009, p.153).

Autores e pesquisadores da Educação e da formação do professor têm revelado nos seus estudos que somente com uma política pública que alie investimento ao discurso de qualidade da Educação a oferta de formação

político-pedagógica para o professor, proporcionará a mudança almejada na educação básica pública.

Neste primeiro bloco de questões referentes à identificação, temos a figura do profissional feminino como predominante, com média de 40 anos de idade, com tempo de magistério entre 10 e 20 anos. A licenciatura na sua maioria é realizada em cursos noturnos, faculdades isoladas e privadas, e os professores apontam que têm na sua formação a iniciação à pesquisa, com TCC, monografias e artigos.

No próximo item será abordado o segundo bloco de questões, referente à formação continuada. Atividades e estudos que o professor busca para ajudá-lo na sua profissão, curso, seminário, leituras, e quanto à pós-graduação, onde tem realizado, e em que condições de horários e turnos.

3.4 ATUALIZAÇÃO, PÓS-GRADUAÇÃO E RAZÕES PARA A REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

As questões analisadas nesse item estão relacionadas com a formação realizada pelo professor após a graduação conforme se observa no QUADRO 8.

QUADRO 8 – QUESTÕES SOBRE ATIVIDADES E ESTUDOS DO PROFISSIONAL

Questões	Assunto
2.2; 2.3 e 2.4	Como denomina estudos realizados após a graduação? Como busca manter-se atualizado? Quais conteúdos normalmente buscam em atualizações?
2.5	Se, fez pós-graduação? Quantas? Em que? Turno? Presencial ou a distancia? Instituição pública ou privada?
2.6	Qual o motivo que o levou a fazer pós-graduação?

FONTE: Organizado pela pesquisadora.

A questão 2.2 faz referência à terminologia utilizada para a formação continuada e tem por objetivo perceber a influência das diferentes pedagogias utilizadas no País para a Educação e, conseqüentemente, para a formação do professor.

A denominação, a terminologia dos estudos realizados após a formação inicial, ao longo da história da Educação no Brasil, sofreu inúmeras modificações refletindo situações principalmente ideológicas, políticas, geográficas, acadêmicas e econômicas, conforme enunciado por Alvarado Prada (1997; 2003) que em seus estudos percebeu denominações como capacitação e treinamento relacionadas à ideologia adjacente as políticas educacionais. Como, por exemplo, a concepção tecnicista da Educação, onde a preocupação está centrada na eficácia e eficiência, assim como, na lógica do mercado. No decurso da história, e das ações das políticas públicas, essas mudanças nas denominações

[...] correspondem mais a uma concepção de manipulação, de implementação de cursos curtos e rápidos, de palestras e encontros esporádicos que permitem a implantação de “pacotes” propiciadores de um maior grau de instrução ou aptidão para seguir modelos predefinidos externamente que remendam, completam algo que supostamente falta e, por sua vez, corrigem defeitos visíveis na educação. Estas concepções têm implícita, de um lado, a desconsideração dos saberes dos educadores e, de outro, o

entendimento de que o faltante são os conhecimentos “científicos” que devem ser adquiridos de seus possuidores para tirar os professores de sua incapacidade (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 375).

Essas denominações e ideologias estão impressas nas políticas públicas, bem como na LDB, já destacada anteriormente nesse trabalho, e revelam as lutas por qual passa a Educação, imprimindo o entendimento que os professores são “consumidores de conhecimento” e não os reconhecem como produtores de conhecimento. E a formação continuada vem desapropriando o professor, o trabalhador de seus instrumentos de trabalho, separando-o do conhecimento produzido, e incentivando a consumir o que está nos livros didáticos ou na internet.

Analisando as respostas dos questionários à questão de como os professores denominam as atividades realizadas após a formação inicial, se tem 79 respostas válidas, 51 professores responderam que realizam formação continuada, 17 se referem à formação profissional, nove professores denominam a formação como capacitação e dois como formação em serviço. Diante desses números, temos alguns professores que tendem a incorporar a ideologia posta nas políticas neoliberais, em determinados períodos/épocas são vistos como executores de tarefas e precisam ser capacitados para exercerem sua profissão, numa visão empresarial da Educação.

No entanto, parece que contradizendo todas as investidas capitalistas e neoliberais para a formação do professor, onde os princípios estão pautados na flexibilização e na capacitação, a maioria dos professores se reporta à formação que se realiza após a formação inicial como formação continuada. Entendendo formação como um caminho de diversas possibilidades onde professores se desenvolvem construindo as “relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais.” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370).

E a formação continuada docente

[...] é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de

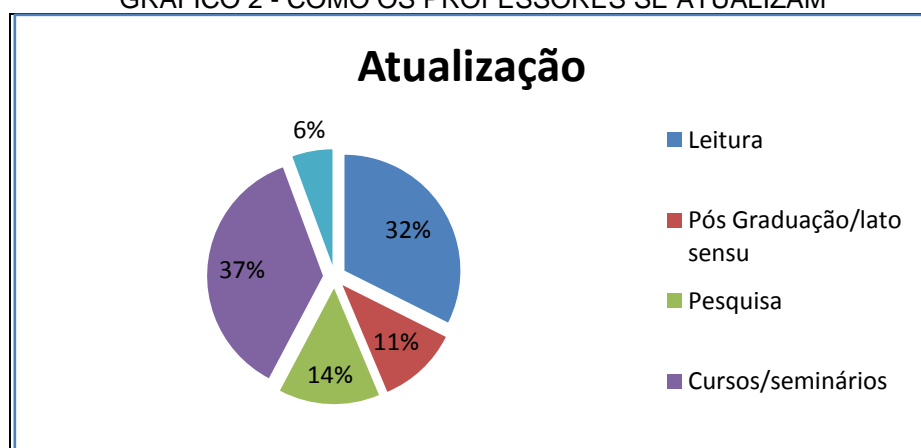
seres integrais e autores de sua própria formação (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370).

Considerando também que, no processo de aprendizagem acontece o desenvolvimento humano e a formação é processual tem-se que à formação continuada cabe contribuir “com a manutenção, criação e alteração das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p 370).

E defende-se, neste trabalho, que a denominação das atividades de formação e desenvolvimento destinadas à formação docente seja a expressão formação continuada, considerando a carga teórica, política-ideológica que a mesma carrega, já a pesquisa da especialização se refere à “pós-graduação” ***lato sensu***.

A questão seguinte: como busca manter-se atualizado? Obteve-se 76 respostas válidas, dessas 32% dos professores responderam que se mantém atualizado lendo, e 14% pesquisando, 37% de professores por meio de cursos e seminários e 11% fazendo pós-graduação (*lato sensu*), 6% utiliza a internet. Assim temos 48% professores que declaram atualizar-se participando de cursos, seminários e pós-graduação e 46% dos professores se valem de leituras e pesquisas na atualização profissional (GRÁFICO 2).

GRÁFICO 2 - COMO OS PROFESSORES SE ATUALIZAM



FONTE: Organizado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Como se pode visualizar no gráfico, a atualização buscada pelos professores consiste em 37% por meio da realização de cursos e seminários e

32% em leituras. Os demais itens somados são 31%, incluídos a pesquisa com apenas 14%.

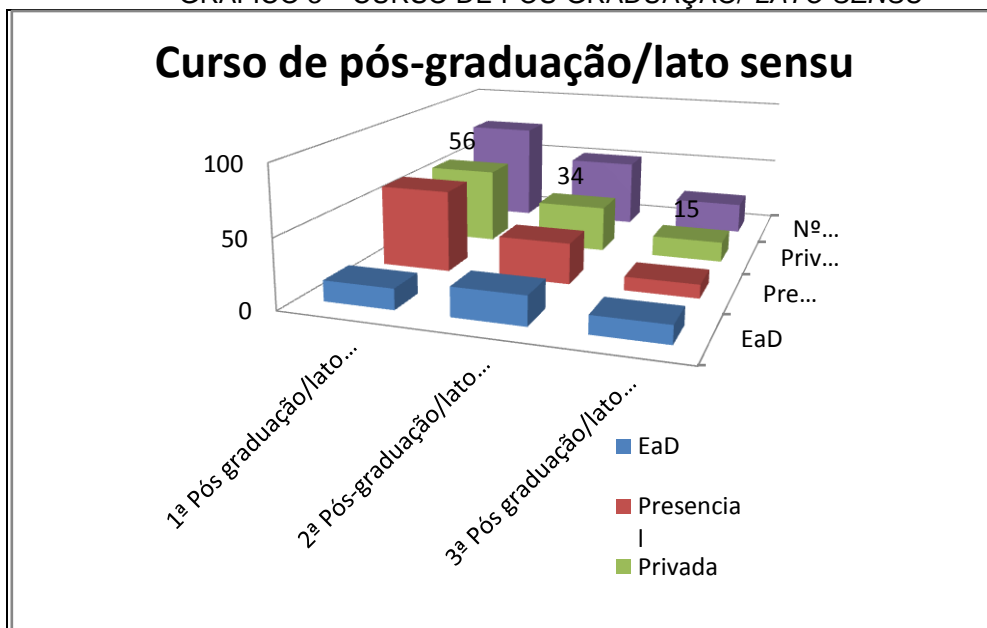
O que se percebe aqui, na atitude dos professores, é uma busca por atualização em diferentes meios, “atendendo a categoria central da acumulação flexível, aprender ao longo da vida, conforme orientação para educação no relatório Delors” (KUENZER, 2016, p. 3), sem ter certeza do que ou onde buscar apoio necessário as suas dificuldades e anseios. Não se tem certeza da teoria pedagógica das atividades formativas realizadas, nem se será de alguma ajuda, mas da “necessidade” de fazer, buscar competências, consumir, pautado pela premência de “dar conta” da educação e de seus resultados avaliativos.

Na questão seguinte, referente a cursos de pós-graduação realizados, na sua maioria os professores possuem mais de um curso de pós-graduação/*lato sensu*, apenas seis professores responderam que não têm especialização, desses um já está fazendo e outro relata que está para iniciar seu curso (GRÁFICO 3). Todos os outros professores pesquisados possuem de 1 a 6 cursos de pós-graduação/*lato sensu*, e 3 professores fizeram curso de mestrado *stricto sensu* e um professor fez doutorado.

Do total de 83 questionários, 75 professores responderam que já fizeram a 1ª pós-graduação/*lato sensu*, ou seja, 90,3%. Desses 75 professores, 60 realizaram de forma presencial (15 na EaD), e 56 em instituição privada (19 na instituição pública). Do total dos 83 professores, 51 responderam que já realizaram a 2ª pós-graduação, sendo que 30 realizaram presencialmente e 34 em instituição privada; quanto à 3ª pós-graduação 23 professores a realizaram, sendo que 10 foram presencialmente e 15 em instituição privada.

No GRÁFICO 3, se visualiza quantos professores tem pós-graduação/*lato sensu*, destas (pós-graduações) quantas foram realizadas presencialmente ou à distância e em instituições privadas.

GRÁFICO 3 – CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO/ LATO SENSU



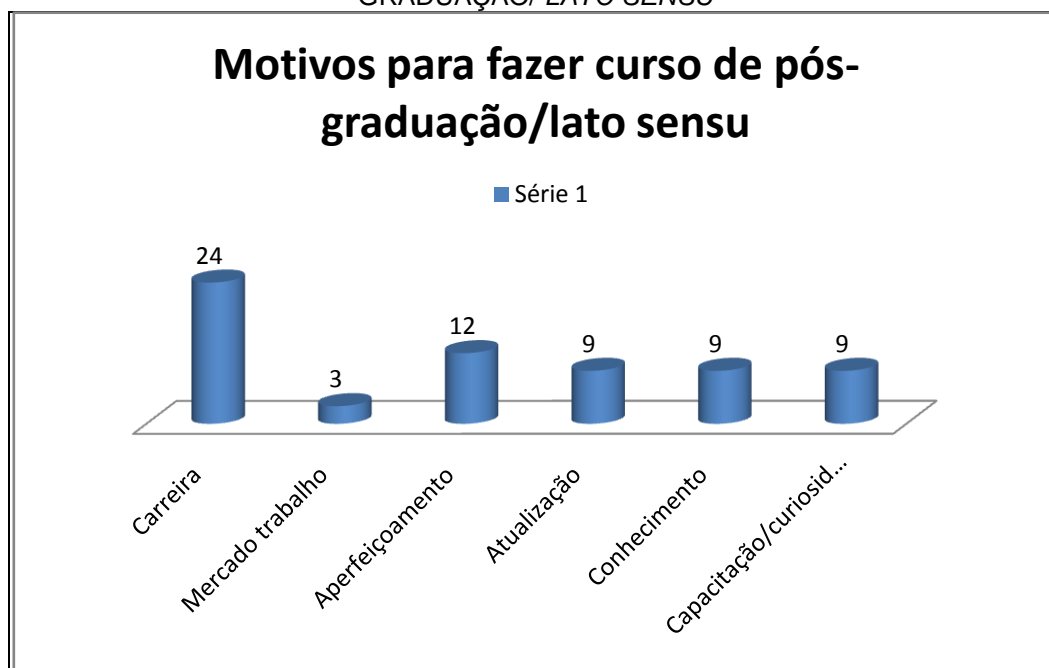
FONTE: Organizado pela pesquisadora com base em dados da pesquisa.

Segundo dados da pesquisa, podemos constatar que a 2ª e 3ª pós-graduação são as formações mais realizadas à distância, enquanto a 1ª pós-graduação é realizada, na maioria, presencialmente e em instituições privadas.

No público pesquisado, a Meta 16 do Plano nacional de Educação (PNE 2014-2024): “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica [...]” foi atingida em seu aspecto quantitativo, porém segundo a tese de Godinho (2015), e confirmado na questão seguinte dessa pesquisa, não atingiu a devida valorização, pois é utilizada como certificação e degrau para a carreira, sem o devido reconhecimento de formação acadêmica.

Complementando a questão da pós-graduação realizada, perguntou-se aos professores: qual o motivo que o levou a fazer a pós-graduação/lato sensu? Do total de 83 questionários 13 professores não responderam essa questão, contamos apenas com 70 respostas válidas, onde os professores apontam um ou mais motivos para realização da formação continuada em pós-graduação. Elenca-se (no GRÁFICO 4) abaixo os seis motivos que mais aparecem considerando todas as respostas e os motivos apontados.

GRÁFICO 4 - MOTIVOS APONTADOS PELOS PROFESSORES PARA FAZER PÓS-GRADUAÇÃO/ LATO SENSU



FONTE: Organizado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Os motivos mais apontados foram na seguinte ordem: subir de nível ou carreira, aperfeiçoamento profissional e atualização para o mercado de trabalho e manter-se atualizado.

Vemos no gráfico a reconfiguração sofrida pela formação continuada impulsionada pelas políticas neoliberais, tem-se o item carreira pautado na “necessidade” de certificação, como motivo mais apontado para realizar a pós-graduação/*lato sensu*.

Segundo pesquisa realizada por Gatti isto se dá, pois

[...] a estrutura geral de carreira dos professores mostra três patamares de titulação, correspondente a salários diferenciados, em consonância com seu nível de formação escolar: o de nível médio, o de graduação em nível superior (licenciatura ou equivalente) e o de pós-graduação. Estes patamares definem a progressão vertical, que se complementa, nas regulamentações de carreira examinadas, com os fatores tempo de serviço e outras qualificações em instituições credenciadas (GATTI, 2009, p. 250).

E, especificamente no Estado do Paraná, o plano de carreira⁴⁹ do magistério prevê o avanço por certificação em horas de curso e não contempla

⁴⁹ Para aprofundamento no tema plano de carreira, sugere-se a leitura de pesquisa realizada por Gisele Masson, artigo nominado: Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente, de 2017. Disponível em:

a formação em nível de mestrado/*stricto sensu*, exceto quanto validado pelo ingresso no PDE/PR, assim, somente quem participa do programa pode chegar ao último nível da carreira, o que de certa maneira estimula a realização de cursos de pós-graduação/*lato sensu* em detrimento do *stricto sensu* que não agrega subida de nível na carreira e nem benefício financeiro.

Outros estudos saem do campo da carreira e são realizados em documentos de normatização da formação inicial de professores da Educação Básica, denunciam o paradigma curricular baseado na lógica das competências que transparecem nos motivos da busca pela aquisição de maior competência e habilidades, que levam os professores a fazerem pós-graduações para complementar a formação inicial.

A centralidade dos conteúdos da escola nesta direção (habilidades e competências), a ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento do que acontece na escola como um todo, nas palavras de Freitas é

[...] a ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral (FREITAS, 2000, p.141).

Essa formação se desenha a partir da concepção do Estado Neoliberal que tem necessidade de regulação da Educação e da formação de professores para atingir os objetivos do “novo conceito de educação” proposto pelo relatório Delors. Neste sentido regulador o Estado implementa suas diretrizes e referenciais, cercea as instituições formadoras usando de regulamentações e avalia ambos em larga escala. O professor é responsabilizado por essa avaliação, que se traduz em busca pela competência, foco no individualismo e perda do senso coletivo.

Nessa perspectiva, o trabalho docente

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000300849>, e outra pesquisa registrada no artigo: *A valorização dos professores e a educação básica nos estados*, na Revista Retratos da Escola, 2016 também realizada pela mesma autora. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/656/693>>.

[...] deve ser reduzido à prática individual, às suas dimensões técnicas de modo a poder ser avaliado, mensurado e certificado, visando adaptar os professores, a escola e seus processos formativos às transformações necessárias no âmbito das reformas propostas (FREITAS, 2007, p. 1215).

Outra situação denunciada pela falta de uma política de sustentação dos processos de desenvolvimento profissional é o excesso de oferta de cursos de forma concomitante, causando uma pulverização de formações, já apresentadas em questões anteriores nesse trabalho. Estudos mostram situações onde

Alunos cursando ainda programas especiais para obtenção de certificação do ensino superior podem ser encontrados como participantes de cursos de especialização em nível de pós-graduação *lato sensu*, em busca incessante por titulação, acima daquela em que se encontram, para assegurar empregabilidade em cargos superiores, fora da sala de aula (TAMBORIL, 2005, apud GATTI, 2009, p. 213).

A situação expostas “cria um nicho mercadológico para o setor privado” (FREITAS, 2007, p. 1218), principalmente da demanda de especialização em pós-graduação aliado ao paradigma curricular que fomenta a capacitação em habilidade e competências, e a certificação vinculada aos vencimentos proporcionados na carreira profissional, com a subida de nível e a pós-graduação que não colaboram para a implementação de uma política nacional para a formação de todos os professores de caráter público (FREITAS, 2007).

Corroborando com esse contexto, Gatti define esses cursos de especialização, como oferta de cursos.

De natureza genérica, pois não habilitam para funções especializadas como em outros campos de trabalho, esses cursos começaram a chamar a atenção do poder público, que, através de seus diversos órgãos, procurou definir algumas orientações para assegurar melhor qualidade a esses processos formativos (GATTI, 2009, p. 223).

Fatores como a oferta pulverizada destas especializações com abrangência em diversas áreas do conhecimento, em variadas instituições, tanto de forma presencial como à distancia, ganharam um status de degrau para subida de nível na carreira, que confirmam os dados de 90% de

professores, com pós-graduação, bem como 34,2% que apontam a carreira como motivo para realizar especialização.

Em síntese, o professor busca formação continuada também por meio de pós-graduações, que agregam avanços na carreira, ofertadas em diferentes modalidades na maioria em instituições privadas que oferecem uma formação flexível, técnica e distante da realidade das escolas.

No próximo item analisam-se as respostas do bloco de questões que fazem referência a como os professores realizam sua formação continuada e as considerações que apontam sobre essa formação no contexto das políticas educacionais do MEC.

3.5 RECONHECIMENTO DA IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA: DESTAQUE PARA O PDE/PR, DESCONFIANÇAS QUANTO À SUA CONTINUIDADE

Neste segundo bloco as questões foram direcionadas à formação realizada além da graduação e da pós-graduação. Tendo visto que a partir da LDB/96 a formação continuada passou a um direito do professor, garantido por políticas públicas, onde a legislação exara a obrigatoriedade da oferta pelos órgãos governamentais, e a partir do Decreto nº. 6755 de 2009 quando a CAPES passa a fomentar a formação continuada em regime de cooperação com estados e municípios por meio de programas e projetos diversos. Buscam-se dados que aproximem ou não a realidade apontada pelos professores quanto à formação continuada que realizou/realiza no decorrer da sua carreira e as políticas públicas educacionais pertinentes.

Os questionamentos deste bloco estão elencados no QUADRO 9, que traz a organização destas questões sobre a formação continuada e a relação com a sociedade.

QUADRO 9 - QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA PELOS PROFESSORES

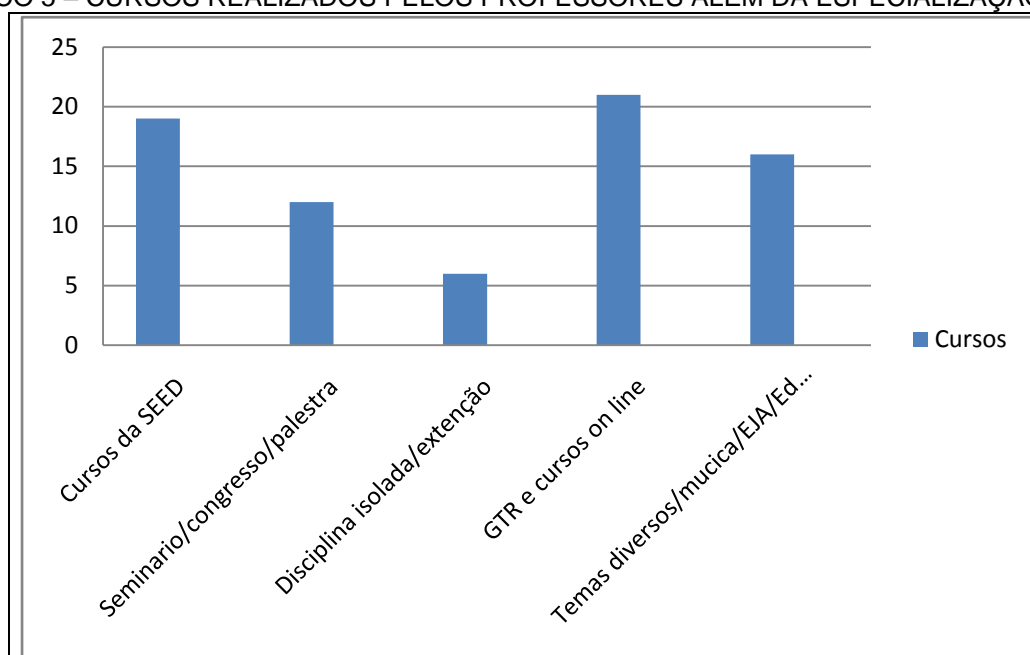
Questões	
3.1 e 3.2	No decorrer da carreira fez outros cursos além de especialização? Você os considera importantes? Tem influencia na sua formação? Carreira? Prática de ensino?
3.3	Os cursos ofertados pelo MEC têm contribuído para a melhoria da

	educação? Qual intencionalidade percebe-se?
3.4	Percebe mudanças formativas nos cursos ao longo da sua carreira? Que abordagens políticas, pedagógicas ou práticas empregavam? O que ou qual foi mais marcante para você?
3.5	Fez PDE? O que considera mais positivo? Qual foi o projeto de intervenção?
3.6	Você considera-se responsável pela sua formação? Pela qualidade do ensino da escola pública? E pelas notas dos alunos e do IDEB?
3.7	Percebe relação/influência entre formação do professor, educação, trabalho e a situação política-econômica nacional?
3.8	Quando tem dificuldades busca ajuda onde ou com quem?

FONTE: Organizado pela pesquisadora.

As repostas dos professores às questões 3.1 e 3.2, quanto aos cursos que realizou além da especialização, foram agrupados por tipos de curso citados, que podem ser visualizadas no GRÁFICO 5 abaixo:

GRÁFICO 5 – CURSOS REALIZADOS PELOS PROFESSORES ALÉM DA ESPECIALIZAÇÃO



FONTE: Organizado pela pesquisadora com base em dados da pesquisa.

Dentre a formação continuada realizada pelos professores, identifica-se que os cursos mais realizados são aqueles feitos nos GTRs, que fazem parte da formação do PDE e cursos *on line* pela EaD, com 28,3%, seguido dos cursos ofertados pela SEED com 25,6%. Dentre os temas citados temos alimentação escolar; formação humana; prevenção ao uso de drogas; comunicação; antropologia; etnografia; cultura afro; gênero; gestão; congresso administrativo para o MERCOSUL; EJA e educação especial. Temas que

fazem eco aos ofertados no site do MEC e no portal da Educação disponível no site: <<http://diaadia.pr.gov.br/>>., conforme já apresentado neste texto.

Podemos observar que os cursos apontados pelos professores são de temas diversos, possivelmente descolados da realidade de cada escola. Já a formação possibilitada na interação constituída pela troca de experiências e reflexões em grupo de estudos locais, que foi ofertada pelo portal de educação do Paraná no ano de 2015, e citada em 10 questionários, comentada por um profissional “quando tinha os grupos de estudo na escola que era bom”, pois eram estudos relativos ao espaço e necessidades da própria escola, são práticas que se perderam e não são ofertadas mais para os professores. O que vemos nos apontamentos dos professores é que a formação continuada não é continuada, é interrompida ano a ano, programa a programa, não possibilitando continuidade que realmente fortaleça o professor na construção de seu conhecimento.

A oferta de cursos variados, descolados da realidade e necessidades da escola, com currículos e conteúdos centrados na capacitação para a competência, apesar de fazerem parte de programas bem elaborados, segundo a pesquisa de Kulchetski (2013), não produzem o efeito esperado, pois não consideram a totalidade da ação educativa ou sua realidade. Cursos esses que não se aproximam das necessidades pedagógicas e que acabam por intensificar as tarefas do professor, que está sem tempo e condições objetivas de trabalho.

Isso é um fenômeno político social capitalista planejado e que torna legítima a intervenção de especialistas, corroborando para o caráter excessivamente técnico do trabalho do professor. Estratégia utilizada pelos governos é a intensificação das tarefas delegadas à escola e ao professor, pois:

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade. [...] Perdem-se competências colectivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra

dominado por outros actores" (APPLE; JUNGCK, 1990, p. 156 *apud* NOVOA, 1992, p. 24).

A intensificação do trabalho do professor e a formação deslocada da realidade da escola precisam ser enfrentados coletivamente no fortalecimento da unidade através do projeto pedagógico da escola, propiciando aos envolvidos colaboração e participação efetiva na proposição e realização de formação continuada que se aproxime das necessidades da escola, fortalecendo a autonomia e promovendo a produção de conhecimento que não seja apenas para responder a tarefa proposta pela SEED, ou ao plano de carreira, consumindo cursos que acabam por intensificar ainda mais o trabalho do professor.

Esta postura consumidora da formação demonstra o nível de estranhamento (que se colocou) dos professores em relação ao seu trabalho. Pois estes têm dificuldade de se perceber como produtor do conhecimento necessário para resolver as dificuldades e construir avanços no seu ofício. Acreditam (como o fizeram acreditar) ser necessário fazer cursos (consumir), buscar fora de seu contexto com seus pares (individualismo) a solução/a mágica/ a fórmula/ a capacidade para resolver os problemas da Educação numa "nova" maneira de ensinar que especialistas e técnicos de outras áreas, como a econômica e política, vão impondo como solução para resolver as dificuldades e alcançar uma educação salvadora.

Neste contexto as decisões sobre a formação continuada do professor permanecem nas mãos de equipes diretivas, de gestão e de governo, e as decisões são frequentemente fora do contexto da realidade escolar, seguindo o modelo padrão de baixo investimento, com princípios neoliberais de capacitação e flexibilidade para adaptação do desenvolvimento econômico. Mas, por outro lado, existe a luta das entidades representantes dos professores, sejam sindicatos, associações ou grupos de trabalho e pesquisa por formação político pedagógica, que contribui para que os professores façam o seu trabalho na escola pública.

Nesta perspectiva, a formação continuada está "descolada" das necessidades da escola, quando há quase uma década o Decreto Presidencial nº. 6.755 de 29 de janeiro de 2009 e seu conjunto de normativas que

estabelece ações articuladas entre os níveis de governo da Federação e os princípios de Formação Continuada, destaca “a equidade no acesso [...] sua articulação com a formação inicial, seu componente essencial de profissionalização docente e o imperativo de integrar-se ao cotidiano da escola, considerando os saberes e a experiência docente” (GATTI, 2009, p. 224). O decreto define também que a formação continuada “deverá ocorrer em consonância com os projetos das unidades escolares” (Idem, *ibidem*).

Para enfrentar e superar essa situação a formação continuada docente deve estar vinculada ao projeto político pedagógico da escola, não deve limitar-se a conteúdos e técnicas de ensino, mas sim “estender-se a discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade” (VEIGA, 1998, p. 5). Assim, com clareza das finalidades políticas e sociais da escola, relacionada com a formação social brasileira, a formação continuada dos professores deve ser pensada e planejada no conjunto de ações propostas no projeto político pedagógico da escola como um meio para alcançar um fim almejado, ou seja, um ensino público de qualidade, com “sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política, e cultural do país” (VEIGA, 1998, p. 5).

De acordo com Gatti (2009), o conhecimento faz parte da vida social e expressa a identidade do grupo que a partilha. Para ações educacionais cumprirem seus objetivos formativos é preciso que estas estejam engendradas com o meio sociocultural no qual as pessoas, os profissionais se relacionam. Em outras palavras, a formação continuada precisa ser pensada a partir dos princípios que a norteiam, a equidade no acesso com a possibilidade de participação de todos os profissionais envolvidos, a articulação com a formação inicial subsidiando à produção de conhecimento, proporcionando a profissionalização docente e integrando-se ao projeto político pedagógico da escola e esta buscando um projeto de sociedade e de País.

A impossibilidade de participação coletiva dos professores, impingida pelo sistema burocratizado e de gestão empresarial, na elaboração coletiva do projeto político pedagógico somado à fragmentação dos processos apresentados de formação continuada na escola pública retira a autonomia profissional e tem representado fator de reprodução da sociedade capitalista com o atual processo formativo.

Relacionando os cursos realizados com a carreira do professor, na questão 3.2, pediu-se para que explicitassem qual a influencia desses na sua formação. E as respostas obtidas foram relacionadas com a capacitação para a prática pedagógica, como o P55 colocou “*Sim. Exerce influência, pois aprimoramos conhecimento e adequamos às práticas pedagógicas.*” Ou como o P49 “*muito importante para as situações do dia-a-dia*” ou como na afirmativa do P45 “*Sim, com certeza influenciam na formação profissional e na carreira. Todo conhecimento influencia na prática.*” corroborada pelo P2 “*são importantes pois nos atualizam na prática de ensino*”. Finalizando com o que o professor P6 coloca “*Sim, todos contribuem para ir moldando meu perfil como professor*”.

Observa-se nas colocações dos professores a relação dos cursos de formação continuada com a prática e o “fazer” docente cotidiano, sem definir o conteúdo ou que teoria embasaria a construção dessa prática. Um discurso proferido por governos neoliberais, que propagada a necessidade de formação continuada, pulverizada em “receitas de como fazer melhor”, que centram a educação na ação qualitativa do professor em detrimento da formação humana integral.

A prática docente não depende apenas de competências técnicas, cognitivas/afetivas no ato de ensinar, mas de formação sólida e contínua para uma prática de mediador das interações sociais que subsidie o professor em sua prática diária, na “relação entre sujeito-conhecimento-sujeito” com conhecimento e consciência do seu fazer pedagógico, proporcionando condições ao alunado de uma análise mais crítica do desenvolvimento cultural e social do meio onde vive (SFORNI, s/d, p. 2).

Já na questão seguinte que se refere a contribuições dos cursos fomentados pelo MEC na melhoria da Educação, e qual a intencionalidade percebida desses cursos, as opiniões expostas pelos professores que responderam ao questionário se dividem. Alguns professores como P41 diz “*Atualmente não. Contribuiu apenas quando aconteceu o ‘SISMÉDIO’*”. P61 “*Eu fiz cursos do PACTO – muito bom.*” Já P2 diz “*Alguns contribuem, outros não. Os cursos que mais contribuíram foram os ofertados pelas Universidades UFPR e UTFPR*”.

Os excertos dos professores fazem referência às políticas públicas de formação continuada estabelecidas a partir da LDB 9394/96, que traz exarado nos seus artigos sua relação com os diferentes níveis de ensino, a teoria e a prática, a carreira e valorização profissional. E que, a partir de então, recebe mais atenção por parte dos governos que lançam mão do regime de colaboração entre os entes federados em parcerias com as universidades para oferta de formação continuada para todos os níveis de ensino.

Uma das políticas públicas citadas como positiva é o SISMÉDIO que se constitui num programa de formação continuada de professores do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio, é uma iniciativa da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC). Foi realizado em parceria com universidades públicas (federais e estaduais). No Paraná contou com nove universidades e a Secretaria de Educação do Estado. Outra colocação que aponta contribuições das políticas públicas é a do P2, quando se refere aos cursos realizados em parcerias com as universidades possibilitados inicialmente em 2004 pela criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (REDE) pelo MEC em parceria com algumas instituições de ensino superior públicas, que realizariam por adesão dos estados e municípios a formação continuada dos seus professores por meio da produção de material e tutoria.

Na contradição às políticas apontadas como positivas, tem-se a opinião dos professores: P36 *“algum tempo atrás eram proveitosos. Hoje em dia é um espaço burocratizado, com ênfase nas questões não pedagógicas presentes na escola”* e P21 *“poucos cursos nos últimos tempos têm a finalidade de aprimorar conhecimentos”* ou ainda P32 *“cada governo realiza cursos atendendo a seus interesses (exclusivamente)”*.

Excertos que fazem referência clara à descontinuidade das ações propostas para a formação continuada e que marcam as trocas de governo, por falta de programas que se tornem política pública. Apesar de a legislação, já apresentada nesse trabalho, referente à formação continuada de professores apresentarem coerência e continuidade, com o ideal proposto pelas entidades de defesa da escola pública, na prática a maioria das ações são descontinuadas e descontextualizadas da realidade da escola, como vimos no quadro dos programas exposto anteriormente nesse texto. Apenas a cumprir

um protocolo firmado com a Comissão Internacional, como a pesquisadora Verdum (2010), denuncia em sua pesquisa (exposta na revisão de literatura) que a preocupação maior dos organizadores dos programas de formação continuada (CAPES) era com o número de professores que realizava a capacitação, visando à elevação das notas nas avaliações de larga escala, sem compromisso com a formação teórico pedagógica do professor e a educação pública.

Os professores apontam que realizam vários cursos de Formação Continuada. Os cursos mais efetivados estão relacionados com Grupo de Trabalho em Rede (GTRs *on line*), que estão diretamente ligados ao PDE/PR. E os melhores avaliados são cursos realizados em parceria com as universidades. Os demais cursos na maioria cumprem protocolo de oferta, por parte do governo, pois conforme apresentado anteriormente no QUADRO 5, não apresentam continuidade e organicidade e intensificam o trabalho do professor.

No próximo item será analisado o que apontam os professores para o Programa do PDE/PR, e como entendem a relação da sua formação profissional com a avaliação do ensino na escola pública.

3.5.1 Política pública de formação continuada - PDE/PR: relação entre formação e ensino

Nesse bloco de questões analisa-se a fala dos professores quanto a sua formação, aí incluído o PDE/PR, e como o professor se percebe enquanto profissional responsabilizado pelo ensino/aprendizagem da escola pública.

Iniciamos a análise considerando os princípios e objetivos do PDE/PR, os pontos positivos e negativos apontados nos questionários sobre essa política de Estado para a formação continuada do professor e o quantitativo de professores que realizaram a referida formação.

O programa de desenvolvimento docente, PDE-PR, respondeu a demandas educacionais que surgem da correlação de forças entre a educação

pública e interesses decorrentes do processo histórico que a educação, formação e a carreira do professor foram submetidas na sociedade capitalista.

As tensões a princípio são do movimento dos professores e APP sindicato nas negociações com o governo na reelaboração do Plano de Carreira do Magistério para inclusão de mais um nível na estrutura de cargos e salários, aliado a pesquisas expostas no Grupo de Trabalho (GT 08 – Formação de Professores) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que mostram resultados insatisfatórios dos cursos de formação continuada no Brasil até o final da década de 1990, e análise realizada pela SEED em 2003 do ensino público paranaense.

Segundo relatório síntese 2007, frente às situações expostas o PDE, é elaborado com objetivo de aprimorar a qualidade da educação pública da rede estadual a partir de formação continuada de professores, que superassem as formações fragmentadas e distantes da realidade da escola que não proporcionavam mudanças e avanços no processo ensino aprendizagem.

O PDE/PR foi aprovado pelo Decreto nº. 4482, em 14/03/2005, com a súmula: Dispõe sobre a Formação Continuada por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional e do Programa de Capacitação dos Profissionais da Educação da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná, como parte integrante do plano de carreira aprovado no ano anterior. Em julho de 2010 o PDE é regulamentado pela Lei nº. 130/2010. A partir de então o programa passa a ser uma política pública do governo do Estado do Paraná, que, em seu Art. 1.º define:

Art. 1º - Fica regulamentado o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, de 15 de março de 2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná. Parágrafo único. O PDE é um Programa de Capacitação Continuada implantado como uma política educacional de caráter permanente, que prevê o ingresso anual de professores da Rede Pública Estadual de Ensino para a participação em processo de formação continuada com duração de 2 (dois) anos, tendo como meta qualitativa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica (PARANÁ, 2010).

Relevante pontuar do exarado no referido artigo à meta qualitativa que aponta a priorização e superação das dificuldades no processo de ensino e aprendizagem enfrentadas nas escolas públicas paranaenses. Assim, para

atingir essa meta de uma educação de qualidade o professor PDE tem como base na sua formação continuada a transformação do local de trabalho onde está inserido, pois a base do programa é a formação continuada dos professores considerando o espaço escolar e, em parceria com as secretarias de estado de Ciência Tecnologia e Ensino superior e de Educação (SEED) e as Instituições de ensino superior⁵⁰ públicas do estado do Paraná. Com os seguintes pressupostos:

- a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
- b) organização de um programa de formação continuada atento às necessidades de enfrentamento de problemas presentes nas escolas de Educação Básica;
- c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
- d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;
- e) criação de condições, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber (SEED, 2016, p. 2).

Considerando a base formativa e os pressupostos elencados o PDE/PR apresenta uma concepção de formação continuada como

[...] o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual, em estreita relação com as IES, com o objetivo de instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento sobre a realidade escolar. Nesse processo, o professor é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens, portanto, num processo de Formação Continuada construído socialmente (SEED, 2016, p. 2-3).

Neste sentido o PDE/PR apresenta a formação continuada como

[...] uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento. Nesse processo, o professor é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens, portanto, num processo de Formação Continuada construída socialmente (SEED, 2012,p.3).

⁵⁰ Os impactos do PDE/PR, nas relações humanas do interior da universidade, não são um assunto pacífico, pois desencadeou demandas de trabalho, responsabilidades e poder que até então não estavam expostas e em disputa.

O PDE/PR proporciona ao professor formação continuada partindo da sua realidade escolar, considera seus saberes, oferece aperfeiçoamento dos fundamentos teóricos pedagógicos em relativa carga horária de estudos e orientação para superação das dificuldades em implementação de atividade-pedagógica articulada ao seu local de trabalho. Uma formação em constante diálogo entre a realidade vivida e interpretada, que vai ampliando as possibilidades de compreensão prática dos mecanismos e conhecimentos sobre a identidade profissional docente.

Uma formação continuada que atende, na teoria, às reivindicações da classe dos professores, e que vem sendo estudado por vários pesquisadores⁵¹.

Esclarecido os princípios do PDE/PR, passamos para a questão 3.5, onde objetiva-se saber quantos dos professores que responderam a pesquisa, fizeram o PDE/PR, quais os pontos positivos da formação, e o tema do projeto de intervenção. A pesquisa mostra que, professores egressos do PDE participantes dessa pesquisa são nove, ou seja, 10% do total de 83 professores. Dos nove professores PDE, três respondem como pontos positivos aspectos formativos relacionados ao conhecimento, a qualificação e a pesquisa ligado a sua formação profissional/pessoal/individual.

P46 “*O conhecimento adquirido*”, com projeto: sobre artigo de opinião.

P20 “*Qualificação é o ponto positivo*” com projeto: Importância da participação da comunidade nas ações da escola.

P6 “*O ponto positivo foi à pesquisa acadêmica*” com projeto: Questões avaliativas para diagnosticar os conhecimentos matemáticos dos alunos ao chegarem no 6º ano.

Dois professores relacionaram como pontos positivos o projeto de intervenção com a sua prática pedagógica.

⁵¹ Para aprofundamento de estudos sobre PDE/PR, sugere-se a leitura de alguns dos inúmeros trabalhos realizados e disponíveis ao domínio público.

<<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/viewFile/2774/2526>>;

<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25011_13980.pdf>;

<<http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/PERSPECTIVAS%20FILOSOFICAS/A%20COMPREENSAO%20HISTORICA%20DOS%20PROFESSORES%20PDE%2096.pdf>>;

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/singlefile.php?cid=148&lid=7840>.

P5 *“Fiz o PDE a partir do aproveitamento do mestrado e o projeto de intervenção foi à melhora significativa em minha práxis.”*.

P79 *“Fortalecimento do conselho escolar – perspectiva de gestão democrática”*.

E três professores relacionaram pontos positivos com a profissionalização e reconhecimento profissional:

P48 *“Existe vida após os muros da escola”* com o projeto: Otimização do espaço escolar – tempo dos professores em Hora Atividade.

P41 *“O mais positivo foi ficar fora de sala e estudar”*

P3 *“Foi uma oportunidade que tive de parar a prática pedagógica para me dedicar aos estudos, o que me foi bastante gratificante. Com o projeto: As práticas pedagógicas em sala de aula para os professores do Ensino Médio”*.

E também reconhecimento do programa e o desabafo:

P2 *“O fato do professor não ser visto apenas como um “operário” que tem que produzir em massa- carga horária cheia com o máximo possível de alunos para atender”*

Percebe-se nas “falas” dos professores PDE a amplitude que alcança o programa, não só como formação continuada, mas como uma oportunidade formativa e de reconhecimento do profissional, que vão além do avanço na carreira; rompendo assim, com cursos de formação continuada ofertados unicamente, até então pela SEED, que muitas vezes desconsideram o conhecimento do professor, são fragmentados e isolados, apresentam baixa carga horária, conteúdos teóricos e metodológicos impostos de maneira verticalizada e longe da realidade das escolas, como já foi colocado pelos próprios professores anteriormente.

Entretanto, esses cursos fragmentados ainda são a única opção de formação continuada ofertada pela SEED para muitos dos professores, que de acordo com as regulamentações de nível e número de vagas são apontadas nesta pesquisa, pelos professores, como impedimento para ingresso e realização do PDE/PR.

Dos 83 professores participantes desta pesquisa, são 89,1% que não fizeram o PDE, ou seja, a grande maioria. Professores que não realizaram o PDE apontam como o P75 (que declara ter 50 anos de idade e 28 anos de magistério), que *“São ofertadas poucas vagas e ainda não consegui entrar”* ou

como outro professor P76 *“Ainda não estou no nível do PDE, mas pretendo apresentar minha defesa de mestrado e validar pelo PDE”*. Corroborando com esses apontamentos observa-se que desde a criação do programa em 2006, quando foi selecionada a primeira turma com 1200 professores, até ano de 2016, ou seja, em 10 anos de funcionamento, apenas 10,8% do total de 83 professores que responderam ao questionário realizaram o PDE/PR. Em números absolutos nove professores realizaram e 74 professores não realizaram. Esses números se aproximam da pesquisa realizada por Bertotti (2014) onde os professores egressos do PDE/PR foram entrevistados:

Uma das primeiras constatações foi que o número de concluintes por escola era bastante pequeno, contando com aproximadamente três professores egressos no caso das escolas que possuíam mais professores que haviam participado do programa (BERTOTTI, 2014, p. 47).

Passados mais de dois anos da pesquisa realizada por Bertotti, os dados são semelhantes, mesmo que os números não sejam concisos nesta pesquisa, pois, nem todos os professores da escola responderam e entregaram o questionário, este não sofreu muitas alterações. Vejamos a tabela abaixo na qual se apresentam os dados gerais e por escola: totais de professores das escolas, quantos responderam ao questionário e quantos realizaram o PDE/PR.

TABELA 3 – DADOS DE REALIZAÇÃO DO PDE/PR

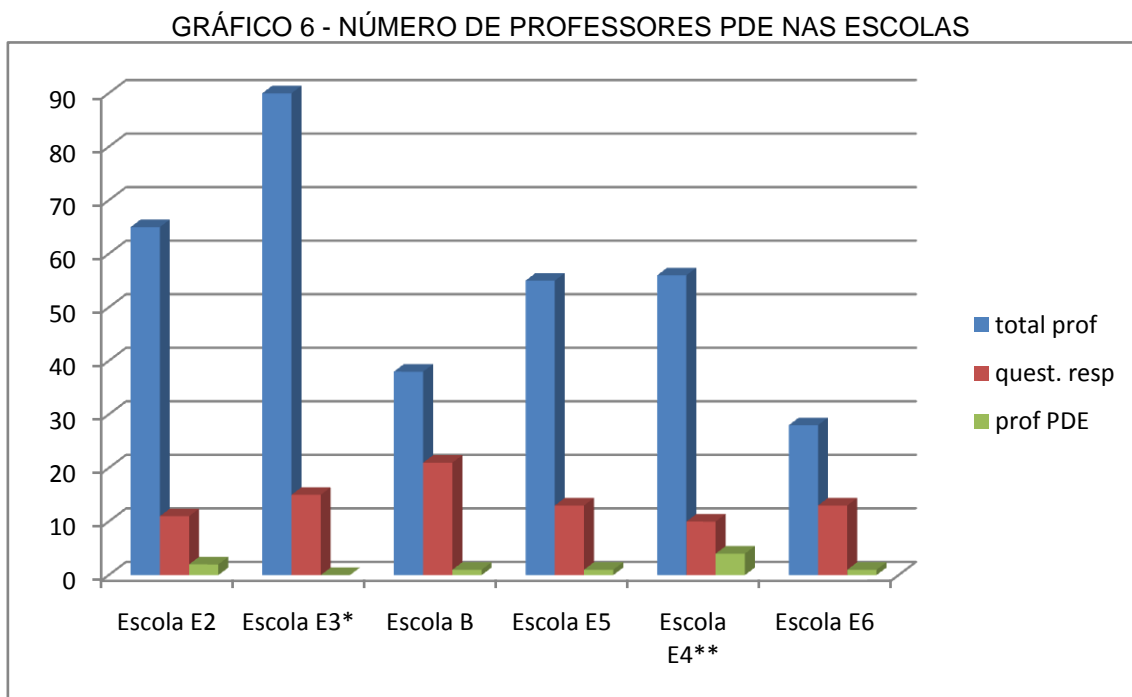
Escola	Total professores	Questionários respondidos	Nº de professores que fizeram PDE/PR	% Professor PDE em relação ao total da escola
E4	56	10	4	7,14%
E1	90	15	0	0%
E2	65	11	2	3,07%
B	38	21	1	2,63%
E5	55	13	1	1,81%
E6	28	13	1	3,57%
Total	332	83	9	2,71%

FONTE: Organizado pela pesquisadora com base em dados da pesquisa.

Tal como na pesquisa de Bertotti (2014), nessa pesquisa apenas uma escola possui mais de três professores que realizaram o PDE, talvez ainda

porque “grande parte dos egressos do programa se encontra atuando na esfera administrativa” (BERTOTTI, 2014, p. 49).

Colocando esses dados no gráfico e identificando a escola com a maior concentração de professores que realizaram o PDE, essa escola está localizada no centro, e nesta escola está também o professor com maior graduação, Doutorado em Educação, entre os professores que responderam ao questionário.



FONTE: Organizado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Como se pode visualizar no gráfico, a escola identificada ** como central tem o maior número de professores egresso do PDE/PR, e a escola localizada longe do centro com o maior número de professores não tem registro nesta pesquisa de professor PDE. Aqui temos um dado entre escolas do centro da cidade e escola afastada do centro, que dão mostras da formação dos professores nas diferentes regiões da cidade. Isso aliado à informação dos “professores egressos do PDE/PR estarem atuando em cargos administrativos nas Secretarias de Educação” (BERTOTTI, 2014, p. 49) apresenta-se um paradoxo de formação e de atuação, ou consequência de uma política pública que retira o professor com formação de permanente reflexão crítica, que pode modificar a realidade escolar, justamente de onde a educação emancipadora é

mais necessária, devido à dificuldade de acesso aos bens materiais culturais. Nesse sentido Gatti (2016) afirma que:

É vigente a ideia de que posse de conhecimentos é um dos determinantes de desigualdades sociais. Ela se mostra como princípio diferenciador de pessoas e grupos humanos. Deter certos conhecimentos é poder obter vantagens e facilidades no movente mundo atual. Há conhecimentos que estão na base de ações que podem trazer melhores condições de acesso a bens sociais valorizados, conhecimentos que são relevantes socialmente e que têm conotações específicas em ambientes diversificados. Nesse âmbito entram em jogo os processos educacionais, lembrando que não se trata apenas e estritamente de conhecimento advindo das ciências ou de conhecimento instrumental, mas, de um conjunto mais amplo de meios de construção de compreensões que possibilitam viver melhor (GATTI, 2016, p. 165).

A apropriação do conhecimento socialmente construído é determinante na superação das desigualdades sociais e a escola pública, por sua vez, é determinante na condição de mediar esse acesso ao conhecimento, na figura do professor/mediador⁵² com qualificação, com a mais alta formação ofertada pelo Estado, principalmente às pessoas que dependem da educação escolar para esse acesso, por não terem meios econômicos-sociais-culturais para adquirir o conhecimento historicamente elaborado. Conhecimento que possibilita a transformação ao mesmo tempo em que diminui a exclusão e o fosso entre os grupos sociais.

Dentro de uma proposta inovadora contribuindo para a formação docente, o PDE/PR ressalta a articulação entre professores, escolas, alunos e instituições de ensino superior, com objetivo de ressignificação da prática pedagógica do professor PDE/PR que, estando atuante na escola onde aplicou seu projeto de intervenção, pode produzir conhecimento necessário àquela realidade em que está inserido, e minimizar as consequências das políticas educacionais neoliberais de formação flexível e da escola reprodutora das desigualdades sociais. Entre a formação continuada do professor, o ambiente de trabalho e a carreira Gatti (2016) alerta que:

As condições do exercício profissional dos professores interagem com as condições de formação em sua constituição identitária profissional, conduzindo a formas de atuação educativas e didáticas

⁵² Conceito de mediação aqui entendido a partir de Vigotski, onde o conhecimento está no centro da relação entre os sujeitos e não como relacionamento interpessoal (SFORNI,s/d).

que se refletem em seu processo de trabalho. Daí a necessidade de se repensar entre nós os processos formativos de professores, de um lado, e sua carreira, de outro a formação do professor (GATTI, 2016, p. 168).

Partindo dessa ótica apontada por Gatti, reconhecendo a importância da política de formação continuada PDE/PR e os cortes de financiamento que vem sofrendo, há que se pesquisar mais sobre os critérios de tempo de serviço para o acesso ao programa, a atuação e permanência do professor PDE no seu local de trabalho de aplicação do projeto de intervenção, a vinculação com o plano de carreira e a quem está servindo essa formação. Se esse professor é das regiões centrais, ou se esse professor não permanece na escola de origem migrando para cargos/ funções administrativas e escolas centrais, ou se está na eminência de aposentadoria. Essas questões não serão debatidas nesse trabalho, mas requerem estudos mais detalhados e aprofundados.

Dando continuidade à análise das questões do segundo núcleo do questionário, da relação entre formação inicial e continuada do professor, a questão 3.6, buscou conhecer a percepção do professor em relação à responsabilização da sua própria formação e o imbricamento desta com o trabalho, a qualidade da educação e as avaliações de larga escala.

Tendo em vista que, como já vimos, a maioria dos professores são formados por cursos de licenciatura no período noturno e em instituições particulares, fazendo suas especializações em finais de semana ou à noite, também arcando com o ônus da sua formação continuada, a resposta dos professores sobre sua formação confirma a hegemonia neoliberal da responsabilização individual da “capacitação” profissional.

Das 79 respostas válidas a essa questão, a grande maioria dos professores se sente responsável pela sua formação, como podemos ver os números no quadro a seguir.

QUADRO 10 – A RESPONSABILIZAÇÃO PELA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A QUALIDADE DO ENSINO NAS SUAS MEDIDAS E AVALIAÇÕES

O professor se considera responsável pela sua formação, qualidade do ensino da escola pública? Notas dos alunos? E avaliações formais?	Total de respostas afirmativas
Por sua formação	58
Qualidade do ensino da escola pública	38

Qualidade do seu ensino/aula	43
Notas dos alunos	30
Nota do IDEB	27
Educação responsabilidade conjunta com comunidade	10
Responsabilidade da qualidade da educação pública (IDEB) é do Estado	8

FONTE: Organizado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Os números apontam que 69,8% responderam que sim, são responsáveis pela sua formação individual. No entanto, quando se reportam à qualidade do ensino na escola pública, a nota do aluno, avaliação do IDEB, apontam que compartilham, dividem essa responsabilidade com demais instâncias da sociedade, como a família dos estudantes e as condições de trabalho possibilitadas pelo governo e políticas públicas para a Educação.

O professor assume para si a responsabilidade da sua formação docente e da sua atualização profissional, e como nos diz Saviani (2008), a formação docente tem se pautado na “teoria do capital humano” que se expressa pelo positivismo na versão “estrutural-funcionalista”, como prática da sociedade capitalista, (SAVIANI, 2008, p. 168) Essa responsabilização individualizada foi desencadeada no final da década de 1990, com políticas educacionais para a diminuição da taxa de analfabetismo e superação da posição de País de “terceiro mundo” disseminando uma ideologia

[...] cujo intento é responsabilizar a população pela situação do país na economia globalizada lastreada na voluntarista ideia de que o país superará sua posição periférica na divisão internacional do trabalho se cada cidadão investir adequadamente em suas próprias escolarização e requalificação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 111).

A partir de então se somam ações governistas pautadas em relatórios e consensos internacionais, que mudam no País a concepção e o conceito de educação para o de formação, já previsto na LDB 9394/96, e vai-se transpondo a responsabilidade do Estado para a sociedade civil, convocando-se setores não governamentais e recursos privados para promover a “necessária” reforma da Educação, a inserção da tecnologia e o tão esperado progresso econômico do País.

O professor neste contexto é responsabilizado pela qualidade da educação, pela formação “deficitária” demonstrada nas avaliações de larga escala. E neste contexto ideológico neoliberal, acaba por assumir a responsabilidade pela sua (má) formação, buscando diplomas, certificados e titulações numa atitude que revela a ideologia capitalista onde sucesso e fracasso dependem apenas de esforço próprio e merecimento individual, desvinculando as condições sociais objetivas de cada um, como se pode observar na fala do P64 “A nossa formação sempre depende do nosso esforço, porém as ofertas sempre contribuem para a formação do professor.”.

Em decorrência da teoria do capital humano, o professor não se vê responsável pelo ensino da escola pública ou pelo sucesso na aprendizagem e avaliação do aluno, não reconhece o produto do seu trabalho, se encontra num processo de alienação, delegando a responsabilidade do sucesso/fracasso ao desempenho individual.

Trata-se de defender e efetivar uma formação político-pedagógica no sentido dos interesses da escola pública, o que implica formação nos afazeres dos professores, mas também a escolha do projeto de país, a quem serve com o seu trabalho, portanto, quais são as finalidades éticas e políticas das suas práticas, pois a educação não é neutra, ao contrário é uma prática social profundamente compromissada com escolhas ontológicas do ser humano. Isto implica considerar a relação do que acontece na escola com a sociedade, a economia, que há, afinal um compromisso político de todo o ato pedagógico, o que sugere ponderar que a política é essencialmente poder que muitas vezes se esconde sob o manto da burocracia racionalista pragmática que em lugar de promover as classes populares as subalterniza.

Os professores, ao não se sentirem responsáveis pelo ensino ou aprendizagem dos estudantes da escola pública nos remete ao que Marx apontou e que autores como Antunes (2012), situando dentro de uma sociedade capitalista, como se sente o trabalhador que não reconhece o produto de seu trabalho, denominado de “trabalho estranhado⁵³”. O professor

⁵³ O trabalho é estranhado para Marx – na medida em que o estranhamento expressa a dimensão de negatividade sempre presente do processo de produção capitalista, onde o produto do trabalho não pertence ao seu criador. Esse é, para Marx, a primeira expressão do estranhamento. Segundo momento (uma vez que são quatro os momentos constitutivos do processo de estranhamento –ou alienação - em Marx): o trabalho que não se reconhece no

se torna alienado e não se reconhece no produto de seu trabalho, o ensino e a aprendizagem, e nem como parte que constitui um todo, um coletivo responsável pela Educação.

Talvez, nesse sentido, o investimento em “capital humano”, a responsabilidade pela sua capacitação e competência, a concorrência individualista, a promoção da formação flexível, bem como o controle e a avaliação do produto do trabalho esteja o verdadeiro investimento dos governos brasileiros para a formação continuada e a causa para o estranhamento e alienação no trabalho do professor. Direcionado pelos relatórios e acordos com os organismos internacionais, que colocam a Educação como propulsora do desenvolvimento econômico e suposta ascensão social.

Entretanto, mesmo com o direcionamento político econômico neoliberal acordado entre as instâncias capital e governo para a Educação (incluído formação inicial, continuada, currículo e políticas de acesso e permanência) a percepção dos professores na questão seguinte, 3.7, que aborda a relação formação do professor, educação, trabalho e a situação política econômica nacional, é de percepção crítica das ações das políticas educacionais. Como observa o P36 *“Sim. A falência da instituição pública é um projeto, que caminha a passos largos”* ou P41 *“Sim. A escola não politiza, pelo contrário, reproduz a opressão e alienação”*. P47 *“Sim. Percebo uma organização econômica Capitalista sob uma política mandonista das elites impondo uma configuração sócio econômica precária a maioria da população, com formações e educação sucateada”*. P61 *“Nos estamos farto de perceber que nosso trabalho não tem valor algum para o governo, quanto mais idiotas melhor!”*.

Os professores fazem uma “leitura crítica” da realidade imposta à Educação hoje, das influências neoliberais, mas a questão que fica aqui é se o professor tem essa percepção, não consegue transformar essa realidade? Por isso defende-se a efetivação de uma formação político-pedagógica no sentido

produto do seu trabalho, e que dele não se apropria, é um trabalho que não se reconhece no próprio processo laborativo em que ele se realiza. Ele não se realiza, mas ele se estranha, se fetichiza no próprio processo de trabalho. Isso leva ao terceiro momento, o indivíduo, o ser que trabalha, não se reconhece enquanto uma individualidade nesse ato produtivo central da sua vida, e isto leva à quarta dimensão ou quarto momento da alienação/ estranhamento do trabalho: quem não se reconhece como indivíduo, não se vê como parte constitutiva do gênero humano (ANTUNES, 2009, p. 27).

de atender aos interesses da escola pública subsidiando a parcela da sociedade que atende. Como já abordamos em questões anteriores, a formação do professor descolada da realidade e contexto social, passa a ter centralidade na ideologia das competências e nesse contexto Souza e Pestana (2009) alertam que:

No plano do trabalho, constata-se o deslocamento do conceito de qualificação – que diz respeito a processos de escolarização e formação profissional, nos quais a sociedade tem forte participação – em direção à noção de competência, centrada em potencialidades e características psicológicas do indivíduo, que privilegiam trajetórias e projetos pessoais descolados de movimentos sociais e coletivos (SOUZA; PESTANA, 2009, p. 147).

Nesse sentido, temos um conjunto (ou classe) de trabalhadores, os professores, ao mesmo tempo em que, reconhecem a influencia das políticas neoliberais são cerceados pela cultura da competência individual, pela burocracia, intensificação de tarefas tendo dificuldade para agir coletivamente.

Na questão seguinte perguntou-se onde ou com quem o professor busca auxílio quando tem dificuldades no trabalho, tendo como objetivo “medir” o nível de individualismo do professor e a influencia da “internet”. A pesquisa revela como apontado no quadro a seguir, que o auxílio vem dos colegas, seguido do pedagogo.

QUADRO 11 – COM QUEM OU ONDE O PROFESSOR BUSCA AUXILIO NAS SITUAÇÕES DE DIFICULDADES

Quando tem dificuldades no trabalho com quem ou onde procura auxílio.	Número de Respostas
Com colegas	54
Com a direção	41
Com pedagogo (a)	49
Em obras bibliográficas/livros	42
Na internet	45

FONTE: Organizado pela pesquisadora com base em dados da pesquisa.

Aqui observamos na prática dos professores que em momentos de dificuldade buscam auxílio com seus pares mais próximos, com os colegas professores e pedagogos, ou seja, para superar as dificuldades e necessidades do dia a dia prevalece a relação humana sobre o individualismo, a busca das

soluções para sanar as dificuldades no próprio ambiente de trabalho, a escola. O que diverge do intento da formação para as competências com prevalência do individualismo, que de certa forma é positivo, pois é na coletividade que se fortalece um grupo, onde em comum se busca alcançar os objetivos para aquele espaço e contexto.

Uma ação, buscar apoio dos colegas para sanar as dificuldades no seu trabalho, aparentemente tão simples e fugaz é a base para fortalecimento da escola pública. Se orquestrada adequadamente, alicerçada teoricamente nos pressupostos de uma pedagogia crítica, que parta da prática social com o compromisso de solucionar os problemas da Educação e ensino da escola, fornece subsídio para concretizar um Projeto Político Pedagógico elaborado de maneira coletiva e comprometido com a emancipação⁵⁴ humana da Educação e dos professores.

Uma postura coletiva com compromisso teórico metodológico assumido, de acordo com Veiga,

[...] significa uma enorme mudança na concepção do projeto político-pedagógico e na própria postura da administração central. Se a escola nutre-se da vivência cotidiana de cada um de seus membros, co-participantes de sua organização do trabalho pedagógico à administração central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola (1998, p. 11).

Nesse sentido, os professores pesquisados, mesmo com certo nível de alienação, ainda apontam para uma organização local que busca solucionar as dificuldades e necessidades da sua realidade com autonomia e coletivamente. São as ações planejadas coletivamente pelos professores que fortalecem e

⁵⁴ Marx se debruça sobre a condição de emancipação política e humana, e a partir dos textos: *Sobre a Questão Judaica de 1843* e *Glosas Críticas Marginais ao Artigo O Rei da Prússia e a Reforma Social* de um Prussiano de 1844. “Expôs as principais diferenças entre a emancipação política e a emancipação humana e considerou o que a primeira significou em termos concretos e o que a segunda representaria ou representará. Constatou pela análise do processo histórico que a emancipação política foi um avanço às relações de servidão presentes na sociedade feudal, mas não deixou de constatar que ela representava o projeto da burguesia e não eliminou a exploração do homem pelo homem. Contraditoriamente, a emancipação humana é o projeto a ser levado a cabo pelo proletariado, a classe verdadeiramente revolucionária e capaz de eliminar a exploração do homem pelo homem por meio de uma revolução social”. (Osmar Martins de Souza e Analéia Domingues, 2012, p.1). Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo4_20131.pdf>.

legitimam o grupo para superação das dificuldades internas e que possibilitam mudanças sociais externas, com compromisso na escola pública.

Em síntese nesse bloco de questões referentes à formação continuada realizada e suas implicações, pode-se concluir que nos cursos realizados, além da pós-graduação, há três “dimensões” das políticas de formação continuada. A oferta, o conteúdo, a intencionalidade dos cursos. A fomentação e oferta prevista na legislação, segundo as respostas dos professores pesquisados, estão sendo proporcionada em quantidade e diversidade, visto que são realizados cursos em diversos temas e modalidades, excluindo aqui o PDE/PR, que é justamente a escassez de vagas sua maior crítica.

Quando se analisa o conteúdo e qualidade dos cursos ofertados vê-se um distanciamento do exarado na legislação, em relação à “realidade e contexto de trabalho”, articulação entre formação inicial e continuada e a pesquisa. A maioria, ou pode-se dizer quase todos – exceto o PDE/PR e alguns dos cursos em parceria com as universidades – são criticados pelos professores, pois propõem uma formação fragmentada e aligeirada, distante/descolada da realidade da escola. Situação também pontuada na pesquisa de Kulchetski (2013), em que conclui que os cursos são propostos para uma realidade inexistente, que não promovem o fortalecimento do Projeto Político Pedagógico e os profissionais da unidade de ensino.

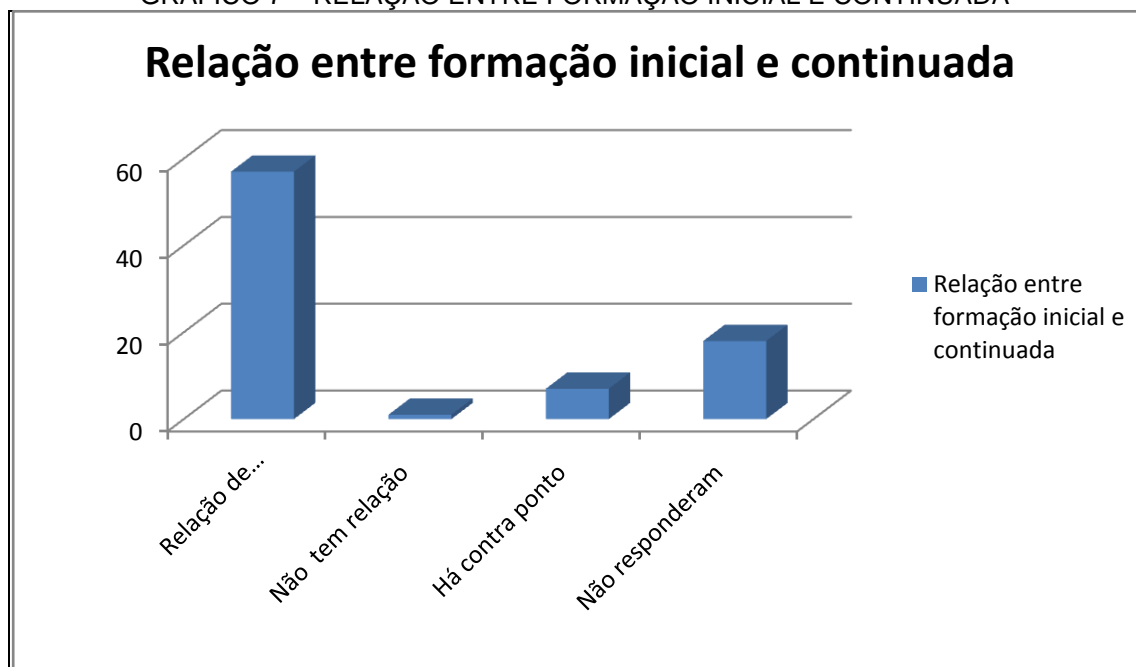
Situações que levam à terceira dimensão analisada: a intencionalidade subjacente no modelo de formação continuada, politicamente “em ação”. Existe a oferta em quantidade, porém não em qualidade teórica formativa que agregue e propicie fortalecimento do trabalho educacional da escola pública. O desvelamento desse embate é a busca por titulação que resulta em valores para o plano de carreira, com a mercantilização quantitativa da formação individualista e competente, com investimento em capital humano, contribuindo para alienação.

Nas questões finais, terceiro núcleo de questões, procurou-se saber dos professores em relação à formação inicial e continuada e o que estes propõem para superação do modelo vigente de formação.

3.6 A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA / PROPOSTA DOS PROFESSORES

Na questão seguinte, perguntou-se aos professores se entendiam como importante a relação entre formação inicial e continuada, considerando as respostas válidas tem-se 87% dos professores que apontam que sim, a relação entre formação inicial e continuada é importante, 12% expressam contra ponto, que é importante a formação continuada se for com qualidade e 1%, ou seja, uma resposta não concorda com formação continuada. No gráfico a seguir se percebe a dimensão comparativa entre as respostas.

GRÁFICO 7 – RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA



FONTE: Organizado pela pesquisadora com base em dados da pesquisa.

Considerando as respostas válidas, são 87% os professores que responderam que sim, há importância da relação entre formação inicial e continuada. Dividindo-se em dois grupos. Enquanto alguns professores relacionam a formação continuada com atualização, ao “novo” que surge na sociedade. Como o P68 *“Sim, formação inicial é importante, porém há necessidade de se manter atualizado, e isso ocorre com a formação continuada”*. P64 *“Sim, formação inicial é um ponto de partida, porém a continuada é para nos manter atualizados”*. P50 *“Deveria ser permanente e indissociável”*. P46 *“Sim. A inicial embasa a continuada”*. P47 *“Com certeza. A*

formação inicial caracteriza-se como ponto de partida. Já a continuada e compreendida como um processo permanente de atualizações e aperfeiçoamento”.

Nos excertos acima os professores apontam importância da relação entre formação inicial e continuada, no entanto Gatti alerta que “Não há uma tradição de compromisso das instituições de ensino superior, responsáveis pela formação inicial, com o acompanhamento, apoio e atualização contínua dos profissionais docentes que elas formam” (2009, p. 225). Nesse sentido, também nos questionamos: será que existe efetivamente essa possibilidade por parte das instituições de ensino superior? Como proceder no caso da formação em EaD?

Outro grupo de professores vê a relação da formação inicial e continuada como um meio de atualização pedagógica, para aprender novas metodologias que deem subsídios ao trabalho diário, colocado pelo P67 “*Sim, não há como parar no tempo e nem como comparar o educando de hoje ao de quando iniciei*”, e P6 “*Muito importante. Novas metodologias são estudadas e publicadas e precisamos conhecê-las. Há novas demandas educacionais também*”. Como descreve o P70 “*A formação inicial trata dos conceitos básicos. É com a formação continuada e o dia a dia do trabalho que o profissional é formado*”.

Os professores na sua maioria apontam como importante a relação entre formação inicial e continuada para atualizações às novas teorias e metodologias, ou como subsídio a sua prática. Um discurso impregnado pelo tecnicismo e de busca pela capacitação e competência em “saber” para a modernidade. Os professores assinalam também a diversidade de encaminhamentos dados à formação continuada. Neste cenário, percebe-se que há um caminho a ser conquistado no que tange a qualidade e direcionamento da formação continuada em articulação à formação inicial conforme previsto nos documentos formais elencados anteriormente nos QUADROS 4 e 5 desse trabalho.

Na prática há uma distância entre o previsto na legislação e ação política real apontada pelos professores. Devido a esta condição flutuante, em que se encontra a proposição da formação continuada, temos professores que se colocam de maneira ponderada quanto à articulação da formação inicial e

continuada, conforme apontado nesses excertos P41 “*Entendo que educação é um aprendizado constante, formação é restrição de alguma forma em algum momento*” P52 “*De modo parcial sim*”. P38 “*Depende de como é conduzida*”. P36 “*Se a formação continuada oferecida for de qualidade, é sim de extrema importância*”.

E um professor particularmente se coloca de maneira diferente P2 “*Não há formação continuada sem formação inicial, logo não faz sentido essa pergunta, já que a formação continuada está diretamente ligada à formação. E particularmente o termo formação continuada não tem lógica, creio que um profissional aperfeiçoa-se ao longo da sua carreira com seus estudos e pesquisas constantes, logo ele faz cursos de aperfeiçoamento profissional*”.

Considerando as respostas dos professores e o legislado sobre a articulação entre formação inicial e continuada tem-se uma distância considerável a ser pensada, e um caminho a ser construído.

Esse caminho está trilhado como concepção, construída pela ANFOPE no seu percurso histórico de lutas para a formação docente, que supera essa dicotomia entre formação inicial e continuada. E apontada como princípio da Base Comum Nacional, a possibilidade de criação de um subsistema Nacional de Formação de Professores que articule a formação inicial e continuada, levando em consideração a formação acadêmica inicial, os planos de carreira e as condições objetivas de trabalho.

Os princípios e o caminho delineados na Base Comum Nacional necessitam ser colocados em prática para superação dessa distância.

Na última questão dessa pesquisa, o objetivo é ouvir do professor as sugestões de formação continuada que possam contribuir para o seu trabalho. As respostas são apresentadas no quadro abaixo.

QUADRO 12 – SUGESTÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROPOSTAS PARA RESOLVER AS NECESSIDADES DA ESCOLA

Conteúdo das respostas dos professores	Nº citado
Não responderam	16
Não fizeram proposta de formação continuada/ teceram comentários sobre formação	21
Critica a formação continuada nos moldes atuais realizados pela SEED	10
Deve-se ouvir os professores para propor formação	2
A formação precisa ter relação com a realidade vivenciada nas escolas	9

Formação em tecnologias/atualidades de informação	5
Formação ligada à prática docente diária em sala de aula. (metodologia/ensino/conflitos/problemas/dificuldades/)	22
Formação direcionada a disciplina específica	2
Formação direcionada a Educação Especial /inclusão /transtornos/doenças emocionais	3
Formadores mais capacitados	3
Cada escola faça a sua formação continuada	3
Mais investimento nas formações	2
Troca de experiências entre o coletivo da escola e fora dela (campos micro e macro)	6
Sobre avaliação	1
Formação na área de valores e valorização do ser humano	1
Participação de todos no PDE/PR	1
Conteúdo mais elaborado e rico de informações	1
Melhorar a condição de trabalho	2

FONTE: Organizado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Pode-se observar no quadro, que, dentre as 67 respostas válidas, 21 professores comentaram sobre a sua formação profissional, 32 professores sugerem uma formação continuada mais próxima da realidade e das necessidades da unidade de ensino, realizada com o coletivo de professores. Como citado por P14 *“acredito que as formações devam abranger mais a realidade vivida pelas escolas atualmente”*. Ou como fala o P27 *“... Se quisermos alcançar algum dia, um ensino realmente de qualidade, devemos repensar nossas formas de interação entre os níveis de ensino e conseqüentemente de formações dos professores, voltando-os para a realidade de cada ambiente escolar, cada grupo de trabalho”*. Como explicita P53 *“A formação continuada das escolas está muito distante da sua realidade. Essas formações deveriam vir a partir dos conflitos que a escola passa, como forma de solucionar isso”*.

Percebe-se nas sugestões da maioria dos professores a necessidade de uma formação mais próxima da realidade que venha colaborar com o coletivo na superação das dificuldades, viabilizando ações concretas na comunidade escolar. O que se considera um ponto importante para a superação das dificuldades enfrentadas na formação continuada.

Outro número que nos chama atenção são os 22 professores que relacionam a formação continuada com a prática diária de sala de aula. Conforme já apontamos neste trabalho, entende-se que esta “prática” requerida

pelos professores está presente na mediação docente pelo conhecimento, não se restringe à relação interpessoal entre aluno e professor.

Tem-se também 17 sugestões de temas diversos, como P24 *“Deveria ocorrer formação continuada para professores na área de educação especial, pois é comum ouvirmos nas escolas discursos e diagnósticos prontos sobre determinado aluno...”* ou P9 *“[...] Para novas formações continuadas sugiro capacitações digitais, com lousa digital, novas técnicas”*, dez professores também fazem críticas ao atual modelo de formação continuada ofertado e apenas quatro professores apontam a necessidade melhorias nas condições de trabalho e de mais investimentos na formação.

Analisando a variedade e diversidade de sugestões e necessidades apontadas pelos professores para a formação continuada, constata-se que é uma área complexa, que envolve múltiplos fatores que devem ser ponderados: deve estar relacionado com a realidade e necessidade vivida, levar em consideração a experiência e o conhecimento do professor, deve-se ouvi-los.

Em síntese a pesquisa empírica revelou que a maioria dos professores tem mais de duas pós-graduações/ *lato sensu*, que é alavanca para avanço no plano de carreira e reconhecimento financeiro. Esta formação realizada com intuito de subida de nível no plano de carreira tende a colocar a Educação – e, portanto, a formação continuada do professor –, como mercadoria, com temas que não atendem às demandas e necessidades da escola, e não tem compromisso com a formação para a escola pública, principalmente quando realizada por faculdades isoladas e privadas, que não possuem vínculo com o ensino, a pesquisa e extensão. Nesse sentido, questionamos se o plano de carreira pode ser o condutor para a realização de tantas especializações? Essa questão requer estudos e aprofundamento em futuros trabalhos.

Os cursos ou atividades de formação continuada são ofertados e acessados em quantidade “adequada”, porém deixam a desejar na qualidade curricular, sendo considerados importantes para a profissionalização, no entanto cursos ofertados pelos governos são tendenciosos a cada gestão. Com exceção do PDE/PR, que tem princípios formativos que atendem a legislação e a necessidade da escola e do professor, porém as vagas são reduzidas, e vem sofrendo cortes de verbas, e avaliações de resultados, que estão inviabilizando novos editais e novas turmas.

Tem-se a formação continuada descolada da realidade do projeto político pedagógico da escola, uma busca por competências individuais certificadas que nessa perspectiva empodera, mas não fortalece os coletivos e não proporciona pertencimento e reconhecimento àquele trabalho realizado, contribuindo para a alienação.

O professor entende a relação formação inicial e continuada como formação teórica e prática, respectivamente; e, nesse sentido, sugere uma formação continuada mais próxima da sua realidade e que lhe de suporte para sua prática de ensino, que medie o ensino e o conhecimento, e não lhe proponha novas técnicas sem teoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de formação continuada de professores têm seus princípios assentes na Constituição de 1988 que estabeleceu a Educação como um direito e garantiu seu acesso a todos os cidadãos, exarando que cabia à União a elaboração de Lei de Diretrizes e Bases nacionais para a educação brasileira. A partir de então num contexto político-econômico-social de lutas hegemônicas do capitalismo e dos direitos sociais constitucionais se inscrevem as políticas de formação continuada para os professores das escolas públicas, que constituem o objeto de estudo desta pesquisa.

As políticas de formação continuada foram formalmente anunciadas e estabelecidas a partir a LDB 9394/96, que registrou em suas diretrizes ambiguidade na definição de onde e como a formação dos professores devia ser realizada. Esta particularidade adveio dos consensos e acordos possíveis em torno de projetos e fruto do consenso dos projetos de sociedade em disputa, num contexto sob forte influência do ideário neoliberal e intensas manifestações sociais no País. Desde então vem se desenhando, no País, as políticas públicas de formação continuada, forte e frequentemente, orientadas por princípios neoliberais como a teoria do capital humano, competências e flexibilidade apontadas por relatórios e consensos (Washington, Delors) internacionais que se chocam com aqueles defendidos pelo movimento dos educadores em luta pela escola pública, laica e gratuita de qualidade socialmente referenciada.

O referido contexto fez com que as políticas para formação continuada ganhassem espaço na agenda política. Em face desse cenário que se caracteriza por disputas, nesta pesquisa, se elegeu a seguinte problemática: quais os sentidos das políticas de formação continuada dos professores da Educação Básica do Estado do Paraná, no período imediatamente após a LDB/96 até 2017? Sentidos compreende os modos de ser da política, que podem ter diferentes maneiras de existir. Já política é entendida, nesta pesquisa, como ação do Estado, neste caso trata-se de ações expressas quase sempre em leis, resoluções que fazem parte de projetos de governo, destinadas à formação de professores da Educação Básica.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo geral explicitar os sentidos das políticas de formação continuada dos professores da Educação Básica do Estado do Paraná, no período pós LDB/96. Orientando-se pela perspectiva materialista histórica dialética dos fenômenos sociais, uma abordagem que possibilita constituir os nexos que se apresentam na realidade e apontar sua superação.

Para tanto, iniciou-se essa pesquisa com a revisão de literatura no intuito de conhecer o que se tem debatido, estudado e pesquisado a partir da LDB sobre a formação continuada. Esse estudo possibilita apontar no espectro selecionado que: 1. O maior número de teses e dissertações sobre a temática desta pesquisa está centralizado nos programas de pós-graduação das regiões Sul e Sudeste, regiões com maior número de Programas em Educação, alguns já bem consolidados com seus grupos de pesquisa; 2. que o tema da formação continuada está associado a outros como programas, disciplinas, gestão; 3. houve aumento significativo nas produções e pesquisas acadêmicas após a aprovação da LDB9394/96; 4. o conteúdo das produções perpassou por pedagogias e programas de formação continuada nas diferentes esferas de governo.

O estudo da produção também possibilitou apontar que as pesquisas atentaram para os vários tipos de formação continuada como semanas pedagógicas, cursos de alfabetização ou letramento, formações em diversos temas, seminários, palestras, até as pós-graduações *latu e scripto sensu*. E ainda as diversas modalidades presencial, semipresencial, à distância ou *on line*. É de salientar que a produção sobre o tema aponta a teoria do capital humano que se fundamenta em uma abordagem economicista da educação, vinculando os investimentos aos resultados imediatos dos setores produtivos, para resultados imediatos nas avaliações em larga escala.

O estudo captou que não têm sido poucas as políticas de formação continuada, no que diz respeito aquelas para o âmbito da União, segundo modos de ser pactuados entre os três entes da Federação. Neste cenário estão os Programas PROINFO criado em 1997, o GESTAR criado em 2000, PRO-LETRAMENTO criado em 2005, o PROINFANTIL criado em 2010 e PACTO/PNAIC criado em 2012. É importante salientar que estes Programas têm sido ofertados pela Rede Nacional de Formação de Professores em

condições não muito salubres para os professores porque realizados em serviço, para além da sua jornada de trabalho, também pelos frequentes desencontros entre os entes públicos que assumiram compromisso de efetivar essas políticas, nem sempre os professores receberam o devido apoio para se dedicarem à sua formação. Além disto, as políticas de formação continuada foram contaminadas por abordagens meritocráticas presentes na competição entre professores, quando se trata de ofertar a todos a formação continuada.

Também as referidas políticas foram fortemente marcadas pela perspectiva das competências que se caracteriza pelo aprender a aprender em lugar de uma formação político-pedagógica de maneira a resolver as reais necessidades de ensino-aprendizagem dos alunos da escola pública. Há de se considerar, neste contexto de disputas, pela definição das políticas forte demanda por reconhecimento, levada a cabo pelos movimentos sociais.

No atendimento a essas reivindicações a referida Rede também passou a ofertar formação continuada para o ensino de História e Cultura-Afro Brasileira e Africana e Educação Quilombola; Educação Escolar Indígena; Educação em Direitos Humanos; Educação Ambiental; Educação Especial e Educação do Campo, temas caros aos movimentos sociais por direitos humanos e que passaram a ser contemplados nas escolas em virtude das lutas desses coletivos.

Neste cenário, a CAPES manteve, desde 2009, direção na formulação de legislação de formação continuada, normatizando sobre a necessária relação com a formação inicial como ficou demonstrado no QUADRO 3 desta dissertação.

No que diz respeito ao Estado do Paraná, a pesquisa possibilita dizer que as políticas de formação continuada, após a LDB, passaram por períodos distintos. No primeiro, com o plano de governo de Lerner (1995 a 2002) e financiamento do BIRD houve investimentos em educação na casa dos milhões, com forte tendência ao fortalecimento dos interesses privados em detrimento dos públicos, com a compra de equipamentos de informática, reestruturação predial e aquisição de livros didáticos. A política de formação continuada de professores, já muito estudada e questionada, foi efetivada com a criação e na Universidade do Professor, conhecida como “Faxinal do Céu”. Ali foram realizadas formações coordenadas por empresas privadas na

intenção de capacitar os professores para se obter melhores resultados no rendimento escolar. A rede pública se contaminou de interesses privados e os custos endividaram o erário público. Os demais programas de formação tinham recompensas financeiras por mérito, ou eram de curta duração com ênfase em resultados avaliativos.

No período seguinte, no governo de Roberto Requião (2003 a 2010), o Plano de Ação orientou-se pela tentativa de superação de políticas de Estado mínimo e privatizações e apresentou a política de formação de professores como prioridade. Num contexto de forte pressão do movimento dos educadores foi elaborado Plano de Educação do Estado com a participação dos professores. O referido Plano contemplou políticas de valorização e Plano de Carreira, com formação teórica sólida e conhecimentos que superassem a dicotomia teoria/prática, com tempo destinado aos estudos.

A Lei complementar nº. 103/2004 dispôs sobre o Plano de Carreira dos Professores do magistério público do Paraná e vinculou a formação continuada ao Plano de Carreira, ao mesmo tempo em que institui um importante espaço de formação em serviço pelo Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE/PR. O referido Programa, PDE/PR, com duração de dois anos, prevê o afastamento total no primeiro ano e parcial no segundo do professor para fazer formação continuada com dedicação ao estudo e pesquisa e acompanhamento de docentes de instituição pública de ensino superior. A primeira turma iniciou o PDE em 2007 com 1.200 professores. E em 2010 foi sancionado como Lei, previa-se que pelo menos 3% dos professores estatutários deviam participar do curso ofertado a cada ano. No entanto, tem-se constituído um desafio político-pedagógico, pois nas ações dos governos vem ocorrendo cortes no financiamento que inviabilizam a periodicidade dos editais para formação de novas turmas, bem como a redução no número de ingressos.

O referido Plano de carreira prevê também formação à distância, semipresencial e presencial disponibilizadas no portal do professor.

No terceiro período, com alcance atual, com o governo de Beto Richa (2011-2018) o plano de gestão propôs uma nova maneira de governar, com uma *Gestão para Resultados*. No que concerne às políticas de formação continuada tem-se que estão centradas em cursos ofertados no Portal Dia a Dia, conforme QUADRO 5 dessa dissertação, e abordam uma variedade de

temáticas diferentes ano a ano. Caracteriza esta oferta a descontinuidade, a ausência de organicidade e o curto prazo. Mantém-se, entretanto, a continuidade “cerceada” da formação no PDE/PR, com muitos cortes em financiamento, atrasos em editais e formação de novas turmas.

Neste período, a educação no Paraná reflete um contexto de muitos debates e demandas, com intenso movimento dos professores e a aprovação da Lei nº. 18.492, de 24 de junho de 2015, que instituiu o Plano Estadual de Educação (PEE) 2015-2025, e que foi considerado um avanço nas políticas educacionais, mas que na atual conjuntura encontra muitas dificuldades de se efetivar. O referido Plano estabelece e reafirma o compromisso com a formação continuada e a valorização dos profissionais da Educação, o que, por conseguinte, reflete o reconhecimento do processo formativo no avanço da educação pública.

A meta 16, do referido Plano, estabelece que até o final da sua vigência 70% dos profissionais do magistério da Educação Básica tenham formação em nível de pós-graduação. O que, no Estado do Paraná, segundo dados do INEP de 2017, está próximo de ser alcançado, pois mais de 50% dos professores em todos os municípios do Estado já possuem a pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. Dado que, no entanto, pode ser alcançado antes do período estipulado, e não promover a garantia dos avanços pedagógicos almejados para a escola pública.

A pesquisa que ora se finaliza também permite apontar que os professores da rede de ensino do Paraná, na sua maioria, possuem formação para a qual obtiveram certificação, também aquela que adquiriram pelo exercício da docência ao longo do seu tempo de prática de ensino. No entanto, essa certificação se dá majoritariamente por cursos de ensino noturno e de instituições privadas, um nicho de mercado com poucos compromissos com as dificuldades da escola pública. Quando perguntado aos professores sobre os objetivos da formação continuada se sobressaem as respostas que apontam para a carreira, vencimentos e aperfeiçoamento pessoal.

Entretanto, os professores reconhecem a importância da formação continuada e da relação entre essa e a formação inicial para o seu trabalho, principalmente quando acontece no seio das instituições de ensino superior onde se insere a pesquisa vinculada à sua prática, como no caso do PDE/PR.

Porém, denunciam o excesso de atividades e falta de condições objetivas de tempo e espaço para essa formação. A pesquisa também possibilita apontar que as formações ofertadas são descoladas da realidade e sem continuidade, são estanques, pois a cada governo são novas propostas e formatos, porém formatadas com as mesmas ideologias de competências capacitivas, salvadoras da política de se fazer uma Educação de qualidade. Os professores reconhecem o PDE/PR, como uma boa política de formação continuada por estar centrada na escola, nas dificuldades do professor, na atividade de pesquisa, valorização do conhecimento e a caminhada profissional, agregando avanços na sua carreira. No entanto, denunciam os cortes no financiamento, com atrasos ocorridos nos editais para formação de novas turmas e a desconfiança de sua continuidade na atual conjuntura governista.

A formação continuada é buscada incansavelmente pelos professores, que se sentem responsáveis pela sua (má) formação e a assumem individualmente, realizam vários cursos para sua qualificação profissional e avanços na carreira do magistério. A análise dos dados coletados possibilita apontar que entre professores que responderam ao questionário os cursos ofertados pela SEED, os seminários e os GTRs se destacam como ações de formação. Porém, apontam para certo distanciamento dos reais problemas do ensino-aprendizagem da rede pública de ensino. Não se quer com isto atribuir culpas aos professores, a abordagem desta dissertação autoriza a encontrar razões nas relações alienadas da produção da vida, cuja superação exige formação política e pedagógica, portanto para além do que aparece predominante na formação continuada, a certificação, a descontinuidade, a mercadoria como predominante em lugar da formação humana crítica e pedagógica de maneira a potencializar o trabalho de ensino-aprendizagem na rede de ensino do Paraná.

Como se apontou, muitos são os modos de ser das políticas de formação de professores e deixamos algumas sugestões, que talvez possam contribuir para maior acerto nas políticas de formação continuada na escola pública, como:

- Vincular o planejamento da formação continuada dos fóruns de educação às políticas públicas e ao plano de ação do governo;

- Legislação/programas (políticas públicas) vinculados as IES, que garantam a **continuidade** e **organicidade** da formação continuada para todos os professores da rede estadual de ensino do Paraná independente das trocas de governo;
- Manutenção do PDE/PR com ampliação das vagas e revisão dos critérios para o ingresso, visando mais tempo de atuação do professor PDE na escola;
- Destinar parte dos 33% de “hora atividade” dos professores das escolas públicas para formação continuada em cursos (extensão, seminários, atividades de pesquisa) nas instituições de ensino superior públicas (públicas, filantrópicas /privadas) vinculados ao plano de carreira;

Almeja-se que esta pesquisa contribua para outras políticas mais promissoras de uma formação político-pedagógica do interesse da escola pública no Paraná.

Se deseja, e se defende para a escola pública, seu fortalecimento, mas não só, se almeja de fato a possibilidade de uma formação para a classe trabalhadora, que proporcione, como na concepção de Marx, a emancipação humana que possa levar a cabo uma revolução social que não permita a exploração do homem pelo homem. E para essa emancipação tornar-se uma possibilidade, os professores precisam primeiro ser sujeitos da autoconstrução da escola pública e, para isso, ter a visão de autoformação como classe é imprescindível, pois a educação pública não se resolve no âmbito econômico-corporativo, ela é parte do momento ético-político, pois está inscrita na estratégia política do socialismo (FERNANDES, 1991).

Cabe, então, nos empenharmos diuturnamente na conquista da escola pública para as classes populares e isto exige formação político-pedagógica dos professores com já dito nesta dissertação e que os dados da pesquisa autorizam a reivindicar

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval. et al. **O legado educacional do século XX**. 2ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 59-101.

_____. A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval. et al. **O legado educacional do século XX**. 2ª Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004, v. 01, p. 59-108.

ALVARADO-PRADA, L. E; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A, Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010, Disponível em: <<http://www.periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/2464/2368>>. Acesso em: 16 jan 2018.

ALVARADO-PRADA, L. E. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

ALVES, G. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal – Precarização do trabalho e redundância salarial. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 12 n. 2 p. 188-197 jul./dez. 2009.

_____, G. **Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2ª Ed. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.

_____, G. **Dimensões da globalização: o capital e suas contradições**. Londrina: G. A. P. Alves, 2001. 220p. Editora: Práxis; Free edition home Page: <<http://editorapraxis.cjb.net>>. Impresso no Brasil / Printed in Brazil, 2001.

ANDRÉ, M. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)** / Organização: Marli Eliza Dalmazio Afonso de André. – Brasília : MEC/Inep/Comped, 2002. 364 p.: il. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 6).

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**. v. 01, n. 01 ago-dez, 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/1>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros**. Trabalho, alienação e emancipação. Campinas SP; Autores Associados. 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

ANPED SUL 2012. História da educação básica brasileira: uma avaliação do plano nacional de educação PNE 2001-2011. In: GONÇALVES, Reinaldo. **A desnacionalização da economia**. Petrópolis: Vozes, 1999.

APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. **Pauta em defesa da legalidade contra o retrocesso na Educação Pública do Paraná**. Direção Hermes Silva Leão. 2017. Disponível em: <<http://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2017/11/DossiePautaPelaLegalidade-correto.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. ANFOPE, Documento Final do IX encontro Nacional – Campinas 1998.

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação ANFOPE 2000. **X Encontro Nacional; Documento Final**. Brasília, 2000.

ARCO-VERDE, Y. F. S. Formação continuada para intelectuais orgânicos. In: BITTENCOURT, A. B.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). **Formação humana e gestão da educação: a arte de pensar ameaçada**. São Paulo: Cortez, 2008.

BATISTA, P. N. O Consenso de Washington: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos. In: SOBRINHO, Barbosa Lima, et al. **Em Defesa do Interesse Nacional: Desinformação e Alienação do Patrimônio Público**. São Paulo: Paz e Terra, 1994. Foi republicado pelo Programa Educativo Dívida Externa - PEDEX como Caderno Dívida Externa, nº 6, em setembro de 1994.

BATISTA, R. L. **Qualificação Profissional e Ideologia: Crítica da Noção de Competência e da Teoria da Empregabilidade**. Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. Cascavel, 2002.

BERTOTTI, G. R. **Políticas de Formação Continuada no Paraná: representações de professores PDE/PR**. Dissertação (Mestrado em Educação) 168f. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº. 1403/ 03**. Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de formação continuada e certificação de professores** – toda criança aprendendo. Distrito Federal: MEC, 2003.

_____. **Lei nº. 9.394 de 20/12/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Publicado no D.O.U. 23/12/1996.

_____. **Lei nº. 11.502, de 11 de Julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior - CAPES. DOU, Brasília, n.133, p. 5, seção 1. 12 de jul. 2005.

_____. **Lei nº. 8.405 de 29/01/09. Decreto nº 6755 de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política de Formação Profissional do Magistério. Publicado no D.O.U. de 30/01/2009.

_____. **Decreto nº. 8752 de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Formação Profissional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Publicado no D.O.U. de 10/05/2016.

_____. **Lei nº. 010172 de 09/01/2001.** Plano Nacional de Educação – PNE 2001 – 2010. Disponível em: <www:portaldomec.gov.br>. Acesso em: 29 jul. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação.** Brasília, DF: INEP, 2014.

_____. **Catálogo 2006. Orientações Gerais.** Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. MEC, Brasília, 2006.

_____. **Parecer CNE/CP Nº: 8/2009.** Consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço” constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB).

_____. Lei nº13. 005, de 25 de junho de 2014, Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. Disponível em: <www:portaldomec.gov.br>. Acesso em: 29 ago. 2016.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)** / colaboração: Elsa Garrido. – Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 124 f.: tab. + 1 CD-ROM – (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565; n. 10).

_____. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. 153 p.: tab. + 1 CD-ROM – (Série Estado do Conhecimento, ISSN : 1676-0565 ; n. 13).

_____.; GARRIDO, E., **O que revelam os trabalhos do GT formação de professores:** o objeto, o universo e o objetivo da pesquisa. p. 303-323. In: *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*[S.l: s.n.], 2002.

COSMO, C. de C; FERNANDES S. A.S. Neoliberalismo e educação – lógicas e contradições. Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. **Anais** do VIII ... : realizado de 30 de junho a 3 de julho de 2009, UNICAMP: HISTEDBR, 2009 Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/gYCRdDvb.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2017.

CURY, C. R. J. **Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988**. RBPAE, v. 29, n.2, p. 195-206, mai/ago. 2013.

DELORS, Jacques. **Educação Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO, 1996.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DRI, W. I. O. **A ação pública e a formação continuada de professores: um estudo de caso no Brasil e na Argentina**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2013.

DUARTE, N. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação. 2001

ENGELS, F. **Anti-Dühring Parte II - Economia Política Capítulo VII - Capital e Mais Valia (O Capital, livro I, capítulo IV)**. Disponível em: <<http://www.marxists.org/>>. Acesso em: 18 mai. 2017.

FABER, M. **História dos partidos políticos no Brasil**, 2010. Disponível em: <<http://pmdbrs.org.br/scripts/programai.php>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

FLORIANI, A. C. B. **As Concepções de Formação Continuada de Professores no Âmbito das Políticas para Educação Infantil a partir da década de 1990**. Dissertação de Mestrado, Florianópolis, 2008.

FREITAS, H. C. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Revista Educ. Soc.** Campinas, Vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, H. C. A **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.80, pp.136-167. ISSN 0101-7330. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>>.

FREITAS, L. C. Todas as crianças podem aprender? Avaliação Educacional. **Blog do Freitas**. Publicado em 02/01/2018. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/01/02/todas-as-criancas-podem-aprender>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

GATTI, A. B.; BARRETO S. E. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, A. B. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>.. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____.; BARRETO, E.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GERMANO, W. J. **Estado Militar e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

GODINHO, J. D. **Convergindo olhares para a formação continuada de professores da educação básica no percurso da pós-graduação**. Tese de doutorado. Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Porto Alegre. 2015.

GOMES, F. A. **Políticas emergenciais de formação continuada para professores da educação básica: estudo da REDE e do PARFOR 2009 no governo popular brasileiro**. Dissertação de mestrado. Universidade estadual de Goiás. 2014.

HADDAD, C. R. **Políticas para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná (2004-2015): Intensificação, burocracia e possibilidades de superação**. Editora CRV. Curitiba, 2016.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro - Censo Escolar da Educação Básica 2007**.

_____. **Notas estatísticas – Censo Escolar**. Brasília, DF: O instituto, 2016.

_____. **Censo escolar da Educação Básica 2016 – Notas estatísticas – MEC**, 2017.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 1, n 68, p.163-201, 1999.

_____. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. In: **Anais... XI Reunião Científica da Anped Sul**. 2016. Eixo 21 Trabalho e Educação.

KULCHETSKI, D.M. **Formação continuada de professores da educação básica e prática pedagógica: aproximações e distanciamentos**. Dissertação de mestrado. Universidade Católica do Paraná. 2013.

LOPES, L.F; CORDEIRO, G. R. **O PDE e a Formação Continuada de Professores no Estado Do Paraná**. In: **Anais...** XI Reunião Científica da Anped Sul. 2016.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N.(orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARX, K. **O capital (Livro I)**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASSON, G. **Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna**. Florianópolis, SC, 2009. Tese (doutorado).

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2006 (Mundo do Trabalho).

MINTO, L. W., **Verbetes de Capital Humano**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teorias_%20do_capital_humano.htm>. Acesso em: 13 fev. 2018.

NADAL, B. G. A gestão do trabalho pedagógico no contexto das políticas paranaenses. In: **Anais...** VIII Congresso Nacional de Educação, 2008, Curitiba. VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - Formação de Professores, 2008.

NÓVOA, António. (coord). "**Os professores e a sua formação**". Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

PADILHA, D. D. **A percepção dos professores participantes do programa PCN em ação em Goiás**. Dissertação. Universidade Federal de Goiás. 2003.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Cursos de formação continuada a distancia Portal Educacional do Estado do Paraná**. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

_____. **RESOLUÇÃO SEED 2007/2005** - Formação Continuada por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional e do Programa de Capacitação dos Profissionais da Educação da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná.

_____. **Lei Complementar nº. 103**, de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná

_____. SEED. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná**. Curitiba, 2006.

_____. **Decreto nº. 4482**, de 14 de março de 2005. Publicado no Diário Oficial nº. 6933 de 14 de Março de 2005. Súmula: Implantado o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que disciplina a promoção e progressão do professor no nível III da carreira. Disponível em: <www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto>. Acesso em: 22 abr. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação**: uma construção coletiva. Curitiba: SEED, 2006.

_____. **Lei nº. 18492**, de 24 de Junho de 2015. Súmula: Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. Disponível em: <www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. Núcleo Regional de Ensino. **Consulta Escolas do Paraná**. NRE: Paraná. Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/nre/visão>> Acesso em: 19 fev. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE-PR)**. Documento Síntese. Plano integrado de formação continuada. Curitiba: SEED, 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 2006.

PAULO SERRA, J. M. **Alienação**. Coleção: Artigos LUSOSOFIA. Universidade da Beira Interior. Covilhã, 2008.

PEREIRA, M. de F. R. **Formação de professores: debate e prática necessários a uma educação emancipada**. Chapecó: Editora Argos, 2010.

PITON, I. M. Caminhos e descaminhos da prática docente: Uma análise da pedagogia histórico-crítica e das diretrizes do estado do Paraná. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, 2008 n. 31, p. 142-152. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/31/art11_31.pdf>. Acesso em 04 abr. 2017.

_____. As metamorfoses do capitalismo e suas racionalidades hegemônicas nas políticas educacionais. In: **Anais...** VI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUC/PR, Curitiba: Práxis, 2006.

_____. **Políticas educacionais e movimento sindical docente**: reformas educativas e conflitos docentes na educação básica paranaense. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. 2004

PORTELLA, V. C. M. **Professores-mestres**: a contribuição do mestrado na formação continuada de professores da educação básica. Dissertação de mestrado. Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2008.

REPOSITORIO. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, BPS n. 17, v. 2, p 21 educação. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

RICHA, Beto. **Metas de governo 2011-2014**. Disponível em: <http://www.planejamento.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos%20PDF%20/planod egoverno_web.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2017.

SACCOMANI, M.C.S. **A criatividade na arte e na educação escolar**: Uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukás e Lev Vigotski. Campinas SP: Autores Associados, 2016.

SANTANA, P. E. A. **As influencias do (neo)liberalismo na formação de professores**. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina. 2008.

SAPELLI, M. L. S. **Ensino Profissional no Paraná**: aspectos históricos, legais e pedagógicos. Ed. Unicentro, 2008. 224p.

_____. **Políticas educacionais do governo Lerner no Paraná (1995 a 2002)**. Cascavel: Gráfica Igol, 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2.^a Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6^a Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **A nova lei da educação (LDB)**: trajetória, limites e perspectivas. 6^a. Ed. Campinas, Autores Associados, 2000.

_____. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n.1, jan/jun. 2011, pp. 07-19

_____. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ.soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set, 2013.

_____. **Educação Brasileira - Estrutura e Sistema.** 11ª Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, p. 152-180, jan-abr. 2007.

SCHEIBE, L. **O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990***. Educar, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004. Editora UFPR.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho Científico.** 23ª Ed, 5ª rev; São Paulo. Editora Cortez, 2007.

_____. A. J. Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. **Anais...** XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: Endipe, pp 183-192.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem e desenvolvimento:** o papel da mediação. s/d; Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cursoobjetosaprendizagem/sforn_mediacao.pdf>. Acesso em: 16 jan 2018.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

SHIROMA, E. O.; MORAES, C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, E. O. Redes Sociais e Hegemonia: apontamentos para estudo de política educacional. In: AZEVEDO, M. L. N.; LARA, A. M. de B. **Políticas para a Educação:** análise e apontamentos. Maringá: Eduem, 2011.

Sistema de Informações dos Municípios Paranaenses. Disponível em: <www.ipardes.gov.br/imp/imp.php>. Acesso em: 10 abril 2017.

SOUZA FILHO, M. Capital Humano em Educação: Uma Visão crítica da concepção neoliberal. In: **Anais...** SENEPT - Seminário nacional de educação profissional e tecnológica, 2010, Belo Horizonte. II SENEPT. Belo Horizonte: Editora do CEFET MG, 2010. v. 1. p. 1-14.

SOUZA C. P; PESTANA. M. I. A polissemia da noção de competência no campo da educação. **Rev. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 133-151, jan./abr. 2009. Disponível em: <www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/download/.../448>. Acesso em: 06 jan. 2018.

SOUZA, O. M. de.; DOMINGUES, A.. Emancipação política e humana em Marx: alguns apontamentos. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, n. 4, dez, 2012 Disponível em:

<http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo4_20131.pdf>. Acesso em: 05 maio. 2018.

STIVAL, M. C. E. **Políticas de formação continuada de professores do estado do Paraná e as violências escolares período 2003-2010**. Tese de doutorado. Universidade Católica do Paraná. 2014.

TELLES, A.M. **A presença da mulher no contexto da história da educação (1960 – 1980)**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Ed Cortez, 1998. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>>. Acesso em: 05.jan.2017.

VERDUN, P. L. **Formação continuada de professores da educação básica: políticas e práticas**. Dissertação de mestrado. Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2010.

VIEIRA, P. A. **Ciência e Existência: Problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. (Séries Rumos da Cultura Moderna 20).

ANEXOS

ANEXO I

QUESTIONÁRIO DOCENTE**1-IDENTIFICAÇÃO**

Nome (fictício): _____ Gênero () M () F – Idade _____

Tempo de trabalho no magistério _____ Nível de ensino que atua: ()

Ens. Fund. I () Ens. Fund. II () Ens. Médio

2-FORMAÇÃO

Curso do Ensino Médio _____ - turno que cursou ()
manhã () tarde () noite

Foi () presencial () à distância Instituição () pública () privada.

1º Curso de Graduação _____ - turno que cursou ()
manhã () tarde () noite

Foi () presencial () distancia - Instituição () pública () privada.

2º Curso de Graduação _____ - turno que cursou ()
manhã () tarde () noite

Foi () presencial () distancia - Instituição () pública () privada.

2.1 Na sua graduação teve iniciação a pesquisa? Qual? (Projeto, TCC, Artigo, outros)
Qual foi o tema abordado?

2.2 Como você denomina estudos realizados após a graduação? Marque apenas 1 opção.

() Formação em serviço () Formação continuada () Formação Contínua

() Reciclagem

() Capacitação () Formação Profissional

2.3 Como busca manter-se atualizado na sua profissão?

2.4 Normalmente busca atualização em cursos e/ou leituras com conteúdos de: () fundamentos gerais da educação; () específicos da área que atua; () Educação Especial () Diversidade étnico- racial e gênero;

2.5 Você fez pós-graduação? () sim () Não - Quantas pós graduações? _____

1ª pós-graduação em _____ () lato
sensu () *stricto sensu*

Turno em que cursou () manhã () tarde () noite () final de semana - Foi ()
presencial () distancia Instituição () pública () privada. Conteúdo: específico
da área de atuação () conhecimentos gerais ()

2ª pós-graduação em _____ () lato
sensu () *stricto sensu*

Turno em que cursou () manhã () tarde () noite () final de semana - Foi ()
presencial () distancia Instituição () pública () privada. Conteúdo:
específico da área de atuação () conhecimentos gerais ()

3ª pós-graduação em _____ () lato
sensu () *stricto sensu*

Turno em que cursou () manhã () tarde () noite () final de semana - Foi ()
presencial () distancia Instituição () pública () privada. Conteúdo:
específico da área de atuação () conhecimentos gerais ()

2.6 Qual o motivo que o levou a fazer pós - graduação?

3-FORMAÇÃO CONTINUADA

3.1 No decorrer da sua carreira profissional você fez outros cursos além da especialização? (cursos, seminários, pesquisas, palestras , grupos de estudo, cursos

on line, etc.) () NÃO () SIM – Quais?

Foram ofertadas por instituições públicas ou privadas?

3.2 Você considera importante a realização desses cursos ao longo da carreira? Eles têm influencia na sua formação profissional? Na carreira? Na prática de ensino?

3.3 Na sua opinião os cursos ofertados pelo governo (MEC) tem contribuído para a melhoria da educação? Qual a intencionalidade percebida desses cursos?

3.4 A Formação Continuada ganhou visibilidade e espaço na agenda governamental a partir da LDB 9394/96. Deste então foram elaborados outros documentos legais que direcionam e definem estratégias e ações para a formação docente. No decorrer da sua atuação profissional participou de cursos que de alguma maneira influenciaram a sua prática pedagógica? Percebeu mudanças formativas nos cursos realizados? Quais abordagens políticas, pedagógicas ou práticas empregavam? Em que ano/época foi mais marcante para você as mudanças para a educação? (PCNs, Diretrizes, “Fazinal do Céu” ou UP, PNE, PROINF, PRONAF, PNAIC, parceria com Universidades, capacitação, habilidades e competências, plano de carreira, treinamento, etc.)

3.5 Você fez PDE-PR? () NÃO () SIM - O que considera de mais positivo? Qual foi o projeto de intervenção?

3.6 Você se considera responsável pela sua formação e conseqüentemente pela qualidade do ensino da escola pública? E pela nota dos alunos? E pela nota do IDEB?

3.7 Você percebe ou percebeu alguma relação/influência entre a formação do professor, a educação, o trabalho e a situação político-econômica nacional? Exemplifique.

3.8 Quando você tem dificuldades no seu trabalho com quem ou onde procura auxílio? Com colegas? () Direção? () Pedagogo (a)? () Obras bibliográficas/livros? () Internet? ()
Cite quais sites _____

4. Entende como importante a relação entre formação inicial e continuada?

5. Fale sobre formação (inicial e continuada) que realizou e o que propõe para que a formação continuada venha ao encontro das necessidades que sente e observa na escola onde trabalha.

Essas informações serão analisadas no conjunto de respostas de todos os questionários, enquanto políticas públicas para a formação continuada do professor da educação básica, não serão consideradas individualmente para julgamento profissional, garantindo-se sigilo pessoal. Muito obrigada professor (a) pela sua valorosa colaboração. Mestranda: Marcia Tortato e-mail: marciafalat@yahoo.com.br

ANEXO II

Caro(a) Diretor(a)

Estou me dirigindo a você, como mestranda do Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – Mestrado em Educação, para solicitar a sua participação e consentimento de participação dos professores atuantes nesta escola, para responderem questionário, que faz parte da pesquisa intitulada Sentidos das Políticas de Formação Continuada de Professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná, no período pós LDB/96 – 2017: entre alienação e ação crítica, que tem como objetivo geral investigar a formação continuada de professores da Educação Básica da Rede de Ensino do Estado do Paraná, pós LDB/96-2017.

Assumo o compromisso de manter em sigilo nomes e qualquer informação que possa contribuir para identificar pessoas ou instituições.

Esta pesquisa realiza-se sob orientação da Professora Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira que é ciente desta carta.

Sem mais para o momento, agradeço antecipadamente a sua contribuição com a pesquisa em educação e se for de seu interesse me comprometo a apresentar na Instituição de Ensino esta pesquisa/dissertação após sua conclusão.

Curitiba 04 de setembro de 2017

Marcia A. Falat Tortato
Mestranda do PPGED

ANEXO III

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Eu, Marcia Adriane Falat Tortato, brasileira, casada, pedagoga da rede municipal de educação de Curitiba, portadora da carteira de identidade n.º 4.491.575-1, expedida pelo SSP-PR, residente e domiciliada na rua Nelson Claudino Santos, Nº 427, bairro - Iguazú I, cidade - Fazenda Rio Grande - PR, CEP 83833-523, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações concedidas no questionário, utilizando-as para fins de dados de pesquisa para a composição da dissertação de Mestrado em Educação com o tema de Formação Continuada de Professores da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná.

Curitiba, 04/09/2017

Márcia Adriane Falat Tortato
Mestranda