

Artigo de Revisão

O CONTEXTO POLÍTICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Joana Machado Leite de Melo (1)

Rita Edevanira de Sá Carneiro (2)

Weilher Feitosa de Melo (3)

Resumo

Este trabalho procura apresentar o panorama político sobre as iniciativas da União no campo da formação continuada de professores, concentrando-se no levantamento e descrição da legislação, dos documentos e, de forma mais detida, nos programas PRALER e Pró- Letramento, dos quais interessa, particularmente, apreender a concepção de formação continuada. Utilizar-se-á como marco para o levantamento de tais iniciativas a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/1996).

Palavras-Chave: Formação continuada, Formação de professores, Política educacional.

Introdução

A formação continuada no Brasil, foi tratada, segundo Saviani (1997) pela primeira vez, na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB n° 9394/96, segundo Saviani (1997). É importante destacar que a referida lei é expressão do debate intensificado a partir dos anos 1990, em âmbito mundial, como decorrência de uma série de mudanças políticas, econômicas e culturais resultantes da reestruturação produtiva do capitalismo e o conseqüente reordenamento das relações societárias (global/local; Estado/sociedade) que implicaram num conjunto de reformas, das quais nos interessam as reformas educacionais¹.

¹ Conjunto de medidas elaboradas e desenvolvidas a partir de orientações e recomendações decorrentes de diversos eventos em que se estabeleceu uma agenda internacional para a educação, sob a égide de organismos internacionais – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial. O primeiro evento foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Posteriormente aconteceu a Conferência de Nova Delhi e as reuniões para analisar o desenvolvimento do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (Promedlac), das quais participam os Ministros de Educação, convidados pela UNESCO (VIEIRA, 2001; CASASUS, 2001).

Nesse contexto, vinculando educação e desenvolvimento, institui-se o redimensionamento do papel da educação e da escola, associado à competitividade e à empregabilidade. A esse respeito, Dourado (2001, p.49) escreve que:

[...] As agências educacionais passam a ser vislumbradas como um dos elos de socialização dos conhecimentos técnico-científicos historicamente produzidos pelo desenvolvimento de habilidades, capacidades e competências sociais requeridas, predominantemente, em sintonia com o setor produtivo [...].

Casassus (2001) analisa que parte dos problemas da educação estão relacionados a necessidade de ampliação da oferta e parte a ineficiência do ensino, as reformas educacionais, pautadas em documentos internacionais diversos, focalizam a necessidade de melhorar a qualidade de ensino da educação básica, proporcionando maior atenção aos processos de aprendizagem e recomendando aos países signatários a atuação dos sistemas educacionais em três frentes, a saber: currículo, gestão e avaliação.

Atendendo a essa recomendação os sistemas de ensino propõem inúmeras ações correspondentes às três frentes de atuação supracitadas, entre elas as reformas curriculares que incidem mais diretamente sobre a necessidade de uma mudança na formação dos professores.

Com objetivos diferentes do debate instituído pelas entidades representativas dos professores, a preocupação com a formação no contexto das reformas educacionais aparece associada a dois movimentos destacados por Gatti, a saber:

[...] de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população [...] (GATTI, 2008, p.62).

Entre os documentos internacionais orientadores de um projeto de educação que se pretende mundial é importante destacar-se o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, sob o título “Educação - Um tesouro a descobrir”, conhecido como o Relatório Jacques Delors. O Relatório reafirma e argumenta em prol de um modelo de educação coerente com o consenso estabelecido nos eventos promovidos pelos organismos internacionais e faz algumas recomendações, dentre elas destacamos dois conceitos orientadores das reformas educacionais: (a) a idéia de educação permanente – educação ao longo de toda a vida, com característica de flexibilidade e diversidade em relação ao tempo e ao espaço, resultando na valorização das trajetórias e possibilitando novas formas de certificação; e (b) os quatro pilares da educação que constituem a idéia de “aprender a aprender” – aprender a viver juntos, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser.

Além dos conceitos supracitados, do conjunto de proposições anunciadas para garantir o sucesso das reformas, destacam-se pela importância para a pesquisa, aquelas relacionadas a comunidade local, a saber: (a) a descentralização que conduza a um aumento da responsabilidade e da capacidade de inovação de cada estabelecimento de ensino; e (b) a necessária contribuição e participação ativa dos professores .

A primeira proposição constitui-se em diretriz e, associada ao pressuposto teórico subjacente a expressão “escola como locus de formação”, aparece como recomendação nas políticas educacionais, orientadas pelos organismos internacionais. Relevante para situar essa discussão é a contribuição de Lerche (2001). Ao propor investigar os nexos entre a função social da escola, a gestão e a política educacional, a autora busca compreender o movimento que aponta a escola como centro do debate nos anos de 1990, diferenciando-se das funções sociais e políticas da escola² amplamente discutida nos anos de 1980, debate nesse período perpassado pelo interesse de classes sociais compreendido na relação sociedade/escola.

Lerche (2001), ao abordar a política de focalização da escola na perspectiva dos organismos internacionais, informa que a origem dessa política foi determinada por um conjunto de medidas, cujo divisor de águas foi a Conferência Mundial de Educação para Todos. Para a autora esse posicionamento decorre da constatação da escola enquanto uma organização complexa e espaço estratégico para a gestão educacional, idéias que não são a tomada da escola como foco principal nas ações decorrentes das reformas e políticas educacionais nos países da América Latina, no dizer de Aguiar constitui-se, portanto,

Na configuração de um novo formato organizacional nos sistemas de ensino e nas escolas, contemplando estratégias de descentralização com vistas à melhoria da qualidade da educação. Os governos da região admitem, de modo geral, que o sucesso da condução dessas reformas depende, em parte, das formas de implementação da gestão em nível macro e nas unidades escolares (AGUIAR, 2001, p.194).

No Brasil a afirmação da autora pode ser evidenciada na LDB n. 9394/1996, artigo 12 e incisos correspondentes, que estabelecem as incumbências das escolas, apoiada na retórica da descentralização e da autonomia escolar.

Nesse novo formato configurado para as escolas, é estabelecido um conjunto de atribuições, que aparece no contexto da reforma como locus e parceira na realização das ações e programas de formação continuada, cuja responsabilidade, geralmente, estão detalhadas e especificadas nos ofícios

² A concepção de escola e o debate instituído nos anos 1980, está relacionada ao movimento de democratização da escola pública e pode ser consultada nos textos de Libâneo (Democratização da Escola Pública), Saviani (Escola e Democracia), Luckesi (Filosofia da Educação) e Meksenas (Sociologia).

de adesão ou documentos acordados junto ao MEC. Essa constatação aponta para finalidades distintas: (a) as proposições governamentais e políticas educacionais da escola como lócus de implementação de programas e ações de formação continuada; e (b) a defesa de teóricos de que a escola é locus de formação continuada;

Entende-se que essas proposições se distanciam quanto as suas finalidades, pois as discussões e estudos entre os teóricos e associações de educadores da década de 1980, e ainda hoje, defendem a escola como autônoma na elaboração e efetivação de seu projeto político pedagógico, e capaz de elaborar, por exemplo, um plano de formação continuada para os profissionais da educação que nela atuam, solicitando para tal tarefa a colaboração das universidades, das secretarias de educação e dos profissionais da própria escola.

Veiga (1996) afirma que “a formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político-pedagógico”. Para a autora é esse “o grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera ‘repetidora’ de programas de ‘treinamento’, é ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais.” (VEIGA, 1996, p.50).

Nóvoa (1995) defende que as propostas de desenvolvimento profissional devem prever mudanças na organização e funcionamento das escolas. Coloca a escola como um espaço intermediário entre as decisões do macro-sistema da sociedade e do micro-sistema da sala de aula. Afirma que através dos projetos de escola é possível apreender e construir os novos contornos de uma territorialidade própria. Por essa razão, partilhando do pensamento de McBride (1989) Nóvoa entende que “para a formação dos professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas [...]” e complementa, “A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais” (NÓVOA, 1995, p.29).

A escola como lócus de formação aparece nos estudos realizados por Candau (1996) e Brzezinski (2006), constituindo-se uma tendência nas ações e programas de formação continuada. No entanto para Candau (1996) tornar a escola como lócus da formação continuada não se dá de forma espontânea, pois,

não é o simples fato de estar na escola e desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetidora, mecânica, não favorece esse processo. Para que ele se dê é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, [...] uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar (CANDAU, 1996, p. 144).

A recomendação dos organismos internacionais relacionada à contribuição e participação ativa dos professores nas reformas e quanto ao conteúdo da formação dos professores, ao seu pleno acesso à

educação permanente, a revalorização do estatuto dos professores responsáveis pela educação básica repercutem sobre a formação continuada e na preocupação com o papel do professor³.

Considerando o objetivo anunciado pelas reformas educacionais, a melhoria da qualidade de ensino, os professores são os agentes fundamentais na efetivação das mudanças desejadas, e a forma de contribuição que se espera está explicitada nos conteúdos e metodologias dos programas de formação continuada governamentais.

As recomendações explicitadas pelos organismos internacionais orientadores das reformas educacionais, convergem para a necessidade de formação permanente, preferencialmente no interior das escolas, no entanto divergem dos propósitos defendidos pelo movimento dos professores na luta pela formação e pela profissionalização do magistério³ (Anped, Anpae, Anfope) associada a definição de uma política ampla que articule formação inicial, condições de trabalho, valorização salarial, plano de cargos e carreira e formação continuada.

2.1 As iniciativas de formação continuada do MEC

Neste tópico abordar-se-ão as iniciativas de formação continuada da União especificamente direcionadas para a alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental.

A mediação dos organismos internacionais⁴, por meio de orientações e recomendações anteriormente explicitadas, somadas às decisões tomadas no âmbito nacional e os embates políticos e ideológicos que antecederam a aprovação da LDB⁴ n. 9.394/1996, percebe-se que algumas dessas recomendações podem ser evidenciadas nas disposições concernentes a formação continuada que seguem:

- a) O artigo 63, especifica as atribuições dos institutos superiores, em especial o inciso III determina que os mesmos deverão manter programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis;
- b) O artigo 67 define os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, atribuindo como responsabilidade dos sistemas, e em seu inciso II, o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

³ Para exemplificar as divergências de projetos de educação podemos usar as afirmações constantes no Capítulo 7 do Relatório Jaques Delors de que a formação continuada é tanto ou mais determinante na qualidade de ensino do que a formação inicial, ou ainda que a formação inicial possa acontecer pelo menos para os professores do “secundário” em cursos superiores, nas universidades ou em contexto universitário

- c) c) Nas disposições gerais, o artigo 80 estipula que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidade de ensino, e de educação continuada;
- d) d) Nas disposições transitórias, o artigo 87, § 3º e inciso III, determina que os municípios e, supletivamente, o Estado e a União, deverão realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também para isto, os recursos da educação a distância.

O destaque para a formação continuada nas determinações legais supracitadas, bem como nas disposições decorrentes, resulta em inúmeras iniciativas dos sistemas de ensino, de estados ou de municípios, e da União, caracterizando um forte incremento nos denominados programas ou ações de formação continuada.

Ao discorrer sobre as iniciativas da União, pós LDB n. 9.394/1996, abordar-se-á em três momentos, correspondendo ao lançamento dos documentos⁵, a seguir especificados, e as ações de formação continuada decorrente desse: “Referenciais para a Formação de Professores” (1999), “Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores – toda criança aprendendo” (2003) e o “Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE” (2007).

2.1.1 Referenciais para a Formação de Professores

Os “Referenciais para a Formação de Professores” inserem-se num conjunto de estratégias de intervenção⁶ adotadas pelo Ministério de Educação (MEC) com o propósito de elevar o nível de qualidade da educação escolar.

Na esteira das reformas educacionais e em observância aos preceitos dos organismos internacionais o documento, que reafirma as recomendações do Relatório Jacques Delors, apresenta-se estruturado da seguinte forma: (a) Parte I – O papel profissional dos professores: tendências atuais; (b) Parte II – Repensando a atuação profissional e a formação dos professores; (c) Parte III -

Uma proposta de formação profissional de professores; (d) Parte IV – Indicações para organização curricular e de ações de formação de professores; (e) Desenvolvimento profissional permanente e progressão na carreira.

O documento refere-se basicamente à formação de professores da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, objetivando a sua profissionalização por meio do desenvolvimento de suas competências de modo a permitir o cumprimento das suas funções. É direcionado às secretarias de educação (estaduais e municipais) e as instituições formadoras, sendo que para as primeiras apresenta orientações quanto a formulação de políticas de formação continuada.

O Referencial trabalha com o conceito de “desenvolvimento profissional permanente”, sendo a formação de professor entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que exige do professor disponibilidade para a aprendizagem, aparecendo, portanto, a formação continuada como uma necessidade intrínseca para os profissionais da educação. O documento expressa a importância do desenvolvimento de atitudes investigativas e reflexivas, definindo como atribuição da formação continuada “[...] proporcionar atualização, aprofundamento de temáticas educacionais e apoiar-se sobre a reflexão da prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais [...]” (BRASIL, 1999, p.70).

Outro aspecto destacado é a escola como lócus preferencial para a formação continuada, com programas e ações intimamente articulados aos seus respectivos projetos educativos. O recurso indicado para a realização da formação continuada é a educação a distância e a figura do formador de formador, que consiste na idéia de um multiplicador, que poderia ser um professor ou coordenador na escola ou um técnico da equipe da secretaria de educação.

Sob a orientação do Referencial acontece o lançamento de três programas de formação continuada direcionado para os professores que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental: Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação (1999-2002), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001-2002) e o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR (2000-2003).

O Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação foi desenvolvido em parceria com várias universidades e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), sendo realizado em diversos estados e municípios, sob a responsabilidade das secretarias de educação interessadas em implementar os Referenciais Curriculares. Pretendeu impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores no âmbito das secretarias estaduais e municipais de educação e propiciar o estabelecimento de vínculos com as práticas locais, teve como finalidades: (a) Apresentar alternativas de estudo dos Referenciais Curriculares a grupos de professores e as especialistas em educação, de modo que possam servir de instrumentos para o desenvolvimento desses educadores; (b) Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (Educação Infantil e Ensino Fundamental) elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, norteadoras do

4. A respeito dos embates políticos e ideológicos em torno da elaboração e aprovação da LDB n. 9394/1996, ver Saviani (1997).

5 O lançamento dos referidos documentos correspondem respectivamente com os governos dos Presidentes Fernando Henrique Cardoso (FHC) – 2º mandato, e Luis Inácio Lula da Silva – 1º e 2º mandato.

6 As estratégias de intervenção adotadas pelo MEC nesse período, focalizando os eixos avaliação, currículo e gestão, foram entre outras: o Programa Dinheiro direto na Escola, a política de avaliação (SAEB, ENEM e o Exame Nacional de Cursos), a TV Escola, elaboração e distribuição do Guia de Avaliação do Livro Didático e a discussão, formulação e divulgação dos referenciais curriculares para a educação básica (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e Referenciais Curriculares Nacionais – RCNEI).

trabalho das escolas; (c) Contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica; (d) Criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudar e trocar experiências e o trabalho coletivo nas escolas; (e) Identificar as idéias nucleares presentes nos Referenciais Curriculares e fazer adaptações locais necessárias, atendendo às demandas identificadas no âmbito do estado/município ou da própria escola; (f) Potencializar o uso de materiais produzidos pelo MEC; (g) Incentivar o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores (BRASIL, 1999, p.9).

Identificou-se como público-alvo do referido programa os professores que atuam no ensino fundamental (1^a a 4^a e 5^a a 8^a séries), na educação indígena, educação infantil, na educação de jovens e adultos e os especialistas em educação (diretores de escola, assistentes de direção, coordenadores pedagógicos ou de área, supervisores de ensino, técnicos das equipes pedagógicas das secretarias, entre outros).

Pode-se extrair dos Parâmetros em Ação os seguintes pressupostos em relação a formação continuada: (a) é compreendida como intrínseca ao desenvolvimento profissional dos professores, tem na escola seu lócus privilegiado de realização; e (b) a operacionalização é delegada aos sistemas municipais e estaduais, e apresenta como eixo central do processo formativo a reflexão sobre a prática pedagógica e os projetos educativos da escola, visando a transformação da ação pedagógica.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA – lançado em 2001, pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF - MEC) – é um curso anual de formação continuada, destinado especialmente⁷ a professores que alfabetizam, tanto crianças como jovens e adultos. Conforme a justificativa exposta no documento de Apresentação do PROFA, o programa deve ser implementado, principalmente, pela,

Necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos, a muitas mãos e em diferentes países e que representou uma mudança de paradigma na alfabetização⁸. (BRASIL, 2001, p.5).

O Programa considera a importância da formação dos professores como condição indispensável para garantia da qualidade da educação, embora não seja a única.

Aponta a insuficiência da formação inicial e ressalta o papel compensatório que tem assumido a formação em serviço, destaca a responsabilidade das instituições formadoras na tarefa de habilitar adequadamente os professores para o exercício profissional. Apresenta uma preocupação com a

⁷ O Programa é aberto a outros profissionais da educação que pretendem aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem no período de alfabetização.

produção de uma didática específica para a alfabetização, pois parte da idéia de que embora haja um amplo corpo teórico disponível sobre o tema, o mesmo não permite aos professores e, também, aos seus formadores a transformação didática necessária para alterar a prática escolar.

Para a incorporação de tal conteúdo, tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores brasileiros, o MEC, por intermédio do PROFA, assumiu a tarefa de oferecer as condições técnicas para a divulgação e disseminação do conhecimento didático sobre a alfabetização às instituições formadoras e as secretarias de educação. As condições técnicas entendidas como necessárias para a divulgação da didática específica da alfabetização, propostas inicialmente pelos Parâmetros em Ação – Módulo Alfabetização são: (a) organização de grupos de formação permanente; (b) um modelo metodológico de resolução de problemas; e (c) a preocupação com a gestão da sala de aula.

A concepção de formação continuada é constituída pela idéia de formação permanente e pelo conceito de desenvolvimento profissional. O modelo de formação está centrado no direito de aprender a ensinar, por isso a preocupação do programa em garantir aos professores competência na prática alfabetizadora. Anuncia a utilização do conceito de competência profissional desenvolvido por Perrenoud, explicitado pelo PROFA como sendo,

[...] a capacidade de mobilizar múltiplos recursos – entre os quais os conhecimentos teóricos e práticos da vida profissional e pessoal –, para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão. Ou seja, significa a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática, de identificar e resolver problemas, de pôr em uso o conhecimento e os recursos disponíveis (BRASIL, 2001, p.18).

Constata-se que diante dos desafios de uma sala de aula de alfabetização a competência profissional está associada prioritariamente a capacidade de encontrar soluções para os problemas didáticos, delimitando o desenvolvimento de competências a resolução de problemas restritos a situações didáticas e a gestão da sala de aula.

Outro conceito importante utilizado pelo PROFA, para entendermos a concepção de formação continuada, é o conceito de conhecimento profissional que consiste em:

[...] um conjunto de saberes – teóricos e experienciais – que não pode ser confundido com uma somatória de conteúdos e técnicas; não é apenas acadêmico, racional e teórico, nem apenas prático e intuitivo. Compõe-se de saberes que permitem gerir a informação disponível e adequá-la às situações que se colocam a cada momento, sem perder de vista os objetivos do trabalho. Esse repertório de saberes se expressa, portanto, em um saber agir situacionalmente, ou seja, em conformidade com as necessidades de cada contexto (BRASIL, 2001, p.18).

Na definição de conhecimento profissional, constatamos que outros aspectos são considerados na formação do professor para o exercício profissional, tais como: a valorização dos saberes dos professores, e a valorização da prática e da experiência profissional. O PROFA refere-se a esses aspectos como experiências formativas importantes na condução dos grupos de formação permanente,

partindo dos saberes construídos e das experiências vivenciadas pelos professores ao longo da carreira profissional, cuja representação acontece no decorrer da trajetória escolar, ainda na condição de aluno.

Ainda, sob a orientação dos “Referenciais para a Formação de Professores” existe o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR (2001), proposto para atender às necessidades das escolas participantes do Programa de Desenvolvimento da Escola⁹ (PDE), nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, sendo ambos vinculados ao programa Fundescola¹⁰.

O GESTAR é apresentado como um conjunto de ações articuladas¹¹ a serem desenvolvidas junto a professores em exercício nas escolas públicas habilitados para atuarem nos quatro anos do ensino fundamental. Tem a finalidade de contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica.

O Programa orienta-se pelas recomendações expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e tem como objetivo geral provocar transformações na cultura escolar da escola no que se refere às concepções e práticas de aprendizagem e de ensino¹² que proporcione benefícios para a implantação, o acompanhamento, a avaliação e a revisão do Plano de Desenvolvimento da Escola, bem como transformações nas representações acerca da profissão magistério – papel social, competências exigidas e autonomia.

O foco é a escola e o aluno e as ações abrangem as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, visando à construção de conteúdos que promovam o desenvolvimento da linguagem escrita e da linguagem matemática, o pensamento lógico, as relações simbólicas, as representações, as expressões, a interpretação e a construção de sentidos.

⁹ Um dos instrumentos utilizados pelo Fundescola, o PDE constitui-se num processo gerencial de planejamento estratégico para a melhoria do desempenho dos alunos e da organização e funcionamento das escolas de maneira eficiente e eficaz, objetivando a melhor concentração de esforços e recursos para reverter os altos índices de repetência e abandono e a má qualidade da aprendizagem.

¹⁰ Fundo de Fortalecimento da Escola – Fundescola – é financiado com recursos do Banco Mundial a partir de um Acordo de Empréstimo com o governo federal que estabelece as condições legais, as metas físicas e financeiras. Programa conjunto do Ministério da Educação (MEC), estados e municípios que busca dar efetividade às políticas educacionais e toma como eixo a gestão educacional de qualidade, enfocando o fortalecimento das escolas e das instituições responsáveis pelas escolas

¹¹ O GESTAR compreende as seguintes ações: o desenvolvimento de um curso de Formação Continuada em Serviço estruturado em nove blocos (ou TP – Teoria e Prática), a serem desenvolvidos ao longo de três semestres/módulos; a organização de um Sistema de Avaliação Externa dos Alunos cujos professores participam do curso de formação, com base em um banco de itens de avaliação de Língua Portuguesa e de Matemática; e a organização de um acervo de aulas de Língua Portuguesa e de Matemática, como recurso de Apoio à Aprendizagem dos alunos. (BRASIL, s/d, p.14)

¹² As concepções de aprendizagem e de ensino do GESTAR estão fundamentadas na perspectiva construtivista e integracionista.

¹³ As diretrizes para a elaboração das ações do GESTAR são: 1) Valorizar a articulação entre a formação e o projeto da escola; 2) estimular uma perspectiva reflexivo-crítica que ofereça aos professores os meios para o desenvolvimento do pensamento autônomo e facilite a dinâmica da auto-formação; 3) considerar os saberes dos professores, sua prática, sua identidade profissional, sua experiência de vida; 4) compreender que a formação continuada em serviço passa pela experimentação e inovação de modos de trabalho pedagógico; 5) respeitar o tempo para acomodar as inovações e as mudanças e para refazer as identidades; 6) revestir o processo de formação da especificidade do conhecimento didático; e 7) imprimir ao processo as dimensões coletiva e individual.

A proposta pedagógica do GESTAR está fundamentada nas diretrizes¹³ para a elaboração das ações e na concepção de formação continuada em serviço, anunciada como um processo permanente e sistemático de atualização de um profissional. Tem por objetivos o desenvolvimento de saberes oriundos da produção de conhecimento da área e do movimento da ação pedagógica (ação – reflexão sobre a ação – ação) e o desenvolvimento de determinadas competências diante de situações problemas, tais como:

- (a) identificar os pontos importantes que ela representa; mobilizar recursos disponíveis (conhecimento/saber, habilidades/ saber/ fazer e atitudes/ser);
- (b) articular esses recursos em vista dos pontos identificados; e
- (c) tomar a melhor decisão/fazer o encaminhamento adequado.

No entanto, percebe-se existir uma ênfase entre as competências¹⁴ a serem desenvolvidas àquelas restritas a sala de aula, que são de tal forma detalhadas e contrariam o propósito explicitado na apresentação das diretrizes, quando é afirmado que não se pretende reduzir a formação a um processo de “[...] treinamento tecnicista ou a uma capacitação que pressuponha ‘dar capacidade’ ao professor para o exercício do seu trabalho [...]” (BRASIL, s/d, p. 21).

Pode-se afirmar que os programas Parâmetros em Ação, PROFA e GESTAR, embora tenham público-alvo e abrangência diversa, apresentam aspectos em comum, dos quais se destacam a opção pela escola como lócus de formação, o foco na aprendizagem, a valorização da prática pedagógica e da experiência de vida dos professores, a preocupação com o desenvolvimento de competências relacionadas aos saberes específicos do conhecimento profissional do professor, a proposição de uma formação crítico-reflexivo.

2.1.2 Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores

O Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores foi criado pela portaria ministerial¹⁵ nº 1403, de 9 de junho de 2003. O artigo 1º, estabelece que o Sistema compreende:

- (a) o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais;
- (b) os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e,
- (c) a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

O referido Sistema compõe um conjunto de ações do Programa “Toda Criança Aprendendo”, lançado em 5 de junho de 2003, cujo objetivo pretendido é a elevação da qualidade de ensino e a reversão dos índices de desempenho crítico entre as crianças que concluem o ensino fundamental, conforme dados revelados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Uma série de publicações ocorre com o intuito de divulgar o Programa. O MEC apresenta no encarte “Toda Criança Aprendendo” as ações responsáveis “pela instauração de um círculo virtuoso na educação brasileira”, a saber: (a) piso salarial e carreira de professor; exame nacional de certificação de professores; (b) bolsa federal de incentivo a formação continuada; (c) rede nacional de pesquisa e desenvolvimento da educação; (d) ampliação do atendimento escolar; (e) apoio à construção de sistemas estaduais de avaliação da educação básica; (f) programas.

Na cartilha “Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores – Toda Criança aprendendo” (BRASIL, 2003, p.10-11), a política de valorização e formação do professor da educação básica, é destacada como a política de maior importância, pois está diretamente relacionada à “[...] consolidação da escola pública de qualidade para todos, que combate as desigualdades e contribui para a construção de uma sociedade justa, democrática e solidária [...]”, e tem como seus principais componentes os destacados a seguir:

(a) definição de um piso salarial que garanta a todos os professores e professoras condições dignas de vida e de trabalho; (b) diretrizes nacionais para a carreira do Magistério; (c) programas especiais que favoreçam o acesso do professor a bens relevantes para o exercício profissional e para a elevação do seu padrão de vida; (d) instituição do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores (BRASIL, 2003, p.11).

No entanto, a prioridade é dada a formação continuada e ao exame de certificação, indicadas como ações estruturais da política. Para o MEC tal destaque representa o “reconhecimento público da importância do professor”, como pode ser evidenciado na afirmação a seguir:

A construção da sociedade justa, democrática e solidária que queremos tem na educação um de seus maiores instrumentos. Garantir a todos o acesso ao conhecimento é criar as

¹⁴ As competências a serem desenvolvidas são explicitadas como o que se espera dos professores cursistas em relação aos aspectos ensino e aprendizagem, avaliação, às atividades de apoio a aprendizagem, às próprias responsabilidades e desenvolvimento profissional (BRASIL, s/d, p.24 e 25).

¹⁵ A criação do Sistema e principalmente a ênfase na certificação e na distribuição de bolsas de estudos, a partir de resultados obtidos nos exames, representou a continuidade da política educacional estabelecida no Governo de Fernando Henrique Cardoso e resultou em uma série de críticas e manifestações por parte de educadores, a exemplo da Moção de Repúdio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública contra a atitude do Ministério, exigindo a imediata revogação da Portaria nº 1403. Mas a revogação aconteceu somente em 6/5/2004, com a Portaria n.1179, que instituiu o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, sem qualquer referência a certificação e distribuição de bolsas. Em 25 de maio de 2004 uma nova portaria, n. 1472 torna sem efeito a Portaria n.1179. de apoio ao letramento; e (g) gratificação de incentivo ao letramento.

condições para o exercício livre da cidadania. O MEC assume esse desafio priorizando a valorização docente por reconhecer que o professor, na boniteza de seu trabalho cotidiano, criativo e ousado, é o grande agente das mudanças de que a educação e a sociedade brasileira necessitam (BRASIL, 2003, p. 13).

Tal afirmação representa, no entanto, segundo a Moção de Repúdio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública¹⁶, 2 de agosto de 2003, a responsabilização do professor pelos resultados obtidos na educação básica, representando a continuidade ao projeto de formação continuada instituído na década de 1990, que associa os índices educacionais da educação básica à implementação de ações/programas de formação continuada que apresentam como foco a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento de competências relacionadas à gestão da sala de aula.

Esses aspectos podem ser constatados ao analisar-se as matrizes de referência utilizadas para elaboração dos exames de certificação, apresentadas na cartilha, de forma preliminar, em torno de dois testes: (a) Teste Geral do Professor do Ensino Fundamental - um conjunto de saberes, conhecimentos e competências que dizem respeito a todos os professores, independentemente da área de especialidade em que atuem no ensino fundamental; e (b) Teste Específico para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – um conjunto de saberes, competências e conhecimentos específicos do professor dos anos iniciais. O detalhamento das matrizes de referência, tratadas como conhecimentos e competências, ou mesmo habilidades, consideradas indispensáveis à formação e atuação profissional, transforma as mesmas matrizes em referência também para a formação continuada, portanto centrada nos saberes, competências e conhecimentos específicos do professor e restritos a sala de aula.

É nesse contexto que é lançado o Programa de Apoio à Leitura e Escrita – PRALER, programa em foco neste trabalho e que será detalhado posteriormente.

2.1.3 Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE

Lançado em 2007, pelo MEC, o PDE foi apresentado como um plano executivo e estabeleceu como referência o ano de 2022. O PDE assumiu como meta a realização de um conjunto de vinte e oito diretrizes que compõem o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹⁷.

¹⁶ ABEP, ABEF, ABI, ABRUEM, Ação Educativa, AEC, AELAC, ANDE, ANDES-SN, ANDIFES, ANFOPE, ANPAE, ANPEd, ANPG, ANUP, CAED, CBCE, CEDES, CFP, CNBB, CNTE, CONDSEF, CONTEE, DENEM, ENEC, ENECOS, ENEFAR, ENEN, ENEENF, ENESSO, ENEV, ExNEP, ExNEEF, ExNEF, FASUBRA-Sindical, FEAB, FENECO, FORUMDIR, MNMMR, MST, OAB, SBPC, SINASEFE, UBES, UNDIME, UNE. Fóruns Estaduais: AM, BA, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PE, PI, PR, RS, SC, SE, SP. Fórum Regional: Norte-Mineiro.

Os princípios políticos, os fundamentos teóricos, os eixos norteadores e os procedimentos administrativos que direcionam a aplicação do Plano são explicitados no livreto “Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas” (BRASIL, 2007) e no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

Os princípios do PDE coadunam com os objetivos educacionais da Constituição Federal¹⁸, orientam a função redistributiva e supletiva da União e traz como imperativa a necessidade de ordenar esforços na elaboração e implementação das políticas educacionais.

Os princípios estão pautados em seis pilares: (a) visão sistêmica da educação; (b) territorialidade; (c) desenvolvimento; (d) regime de colaboração; (e) responsabilização; e (f) mobilização social.

A visão sistêmica da educação é constituída pela concepção da educação¹⁹ como processo de socialização e individuação e pela articulação entre os níveis, etapas e modalidades de ensino de forma a potencializar as políticas de educação. Pressupõe a utilização das conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação profissional e tecnológica e alfabetização, consideradas, portanto como os eixos norteadores para a proposição e organização dos programas do PDE.

A ordenação territorial e o desenvolvimento econômico e social constituem-se em uma unidade para análise e proposições de ações, exposta no documento como resposta as desigualdades de oportunidades, demarcadas pelas discrepâncias regionais, sociais e econômicas como a “[...] única forma de garantir a todos e a cada um o direito de aprender até onde o permitam suas aptidões e vontade” (BRASIL, 2007, p. 6).

O regime de colaboração²⁰, anunciado no PDE como um imperativo inexorável vinculado ao sistema federativo, associado ao arranjo das funções da União, Distrito Federal, Estados e Municípios, representa o ato de “[...] compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia” (BRASIL, 2007, p.10).

A responsabilização e a mobilização social estão assim justificadas no documento:

Se a educação é definida, constitucionalmente, como direito de todos e dever do Estado e da família, exige-se considerar necessariamente a responsabilização, sobretudo da classe política, e a mobilização da sociedade como dimensões indispensáveis de um plano de desenvolvimento da educação. Com efeito, a sociedade somente se mobilizará em defesa da educação se a incorporar como valor social, o que exige transparência no

17 Implementado pelo Decreto n. 6094, de 24 de abril de 2007, que conforme o exposto no artigo 1º constitui-se na “[...] conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”.

18 Constituição Federal de 1988, art. 3º: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação

tratamento das questões educacionais e no debate em torno das políticas de desenvolvimento da educação. Desse modo, a sociedade poderá acompanhar sua execução, propor ajustes e fiscalizar o cumprimento dos deveres do Estado (BRASIL, 2007, p. 11).

Para a articulação dos princípios supracitados na atuação dos entes federados, em prol da melhoria da qualidade da educação básica e equalização de oportunidades educacionais, o PDE explicita a forma de avaliação e responsabilização, bem como a forma de planejamento e condução da gestão educacional, utilizando como instrumentos o Ideb e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Tais instrumentos são instituídos pelo Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, que ao implementar o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso), define o Ideb como indicador objetivo de aferição da qualidade da educação básica e de verificação das metas fixadas para cada ente federado e institui o Plano de Ações Articuladas (PAR)²¹.

O Ideb ao reunir em um só indicador o conceito de proficiência e aprovação, pretende oferecer aos sistemas de ensino um instrumento, que serve como parâmetro nacional, com o objetivo de contribuir para o monitoramento dos sistemas de ensino, subsidiando, portanto as políticas de financiamento e a avaliação de iniciativas por esses implementadas.

Assumido pelo MEC como importante instrumento na condução de política pública, o Ideb possibilita o diagnóstico atualizado da situação educacional nas esferas administrativas por meio de projeção de médias estabelecidas, atingindo até 2022 a média 6,0 – que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos, a partir de parâmetros técnicos definidos pelo Inep.

Para alcançar a média proposta pelo PDE é preciso que os sistemas de ensino evoluam da média nacional 3,8, registrada em 2005, para um Ideb igual a 6,0, na primeira fase do ensino fundamental. O sistema de ensino que apresenta um Ideb abaixo da média, receberá do MEC assistência técnica e financeira, vinculada ao Termo de Cooperação Técnica celebrado entre o MEC e os municípios, no intuito de reduzir as desigualdades entre os sistemas.

O compromisso firmado entre o MEC e os municípios, na forma de assistência técnica e financeira é entendido como regime de colaboração, imperativo vinculado ao sistema federativo e associado ao arranjo das funções da União, Distrito Federal, Estados e Municípios, representando o compartilhamento de competências políticas, técnicas e financeiras previstas na LDB.

19 A educação é concebida “[...] como uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individualização da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo” (BRASIL, 2007).

20 determinado pela Constituição Federal de 1988.

Utilizando-se de um dos princípios do PDE, a responsabilização, e a articulação dos entes federados, o MEC busca a melhoria da qualidade da educação básica e da equalização de oportunidades educacionais.

No PDE está explicitado, a forma de avaliação, de responsabilização, de planejamento e de condução da gestão educacional, e utiliza como instrumentos o Ideb, indicador objetivo de aferição da qualidade da educação básica e de verificação das metas fixadas para cada ente federado, e o PAR, que estabelece um conjunto de ações levantadas após o diagnóstico da realidade municipal, fixados como compromisso anunciado no Termo de Cooperação, na cláusula primeira.

O presente Termo de Cooperação Técnica tem por objeto a conjugação de esforços entre as partes para a promoção de ações e atividades que contribuam para o processo de desenvolvimento educacional do município, visando a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. (TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA/Simec – PAR).

Entre as dimensões previstas no Termo de Cooperação destaca-se a “Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar”. Essas ações de formação continuada propostas pelo MEC, no PDE, prevêem a adesão ao Compromisso Todos pela Educação e a elaboração do PAR, antecedida por um diagnóstico da realidade educacional do município e identificação de suas demandas, distribuídas em quatro dimensões, sendo uma delas a formação de professores e especificamente a formação continuada de professores efetivada por meio da UAB, instituição integrante da CAPES e da SECAD.

A formação de professores, associada à valorização dos profissionais da educação, aparece como “um dos principais pontos do PDE” (BRASIL, 2007, p.16). No Decreto 6.094, 24/4/2007, a formação de professores aparece explicitamente por duas vezes: (listada entre as diretrizes que nortearão o apoio da União na implementação de programas) no artigo 2º, inciso XII – “instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação”; e (relacionada entre os eixos de ação expressos nos programas aos quais o MEC prestará assistência técnica ou financeira) no artigo 8º, § 3º, inciso II – “formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar”.

Ao tratar da formação de profissionais para atuarem nos sistemas públicos de ensino, a visão sistêmica de educação é retomada. Objetiva a articulação entre a educação básica e a educação superior, o PDE estabelece três ações: (a) a utilização da Universidade Aberta do Brasil (UAB); (b) a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); e (c) a reestruturação da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

21 O PAR é um documento de adesão ao Compromisso, na forma de convênio ou cooperação, firmado entre o Ministério da Educação e um determinado ente federado. O documento estabelece um conjunto de ações articuladas com vistas ao cumprimento da meta de evolução do IDEB e das diretrizes previstas no Compromisso.

Dentre essas ações nos interessa a atuação da UAB e da CAPES, pois estão relacionadas à formação continuada. O Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)²² e traz em seu artigo 1º a finalidade: “promover a expansão e a interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Destaca-se ainda do artigo 1º, parágrafo único, inciso I, os objetivos da UAB (por ser o único a fazer referência a formação continuada): “[...] oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica”. Nos demais incisos (II, III, IV, V, VI e VII) outros objetivos da UAB²³ relacionados aos pilares do PDE, como territorialidade e desenvolvimento, que visam principalmente a redução das desigualdades regionais no tocante a ampliação da oferta de ensino superior e ao atendimento de demanda reprimida.

Para o ingresso nos cursos de formação inicial, para os professores sem a habilitação mínima exigida, e de formação continuada, para os professores habilitados, o candidato, deve ser necessariamente professor da educação básica das redes públicas estadual ou municipal.

Outra forma de ingresso no Sistema UAB é o oferecimento de cursos direcionados a demanda social, aberto a qualquer candidato que atenda aos pré-requisitos do curso e tenha sido aprovado em processo seletivo organizado pela instituição de ensino ofertante.

A UAB é constituída por instituições públicas de ensino superior credenciadas no MEC, por meio de convênio que normatiza o oferecimento de cursos e programas de educação superior, utilizando a modalidade de educação a distância.

O funcionamento da UAB acontece em regime de colaboração da União com os entes federativos, estados e municípios, por meio de edital que articula a atuação da UAB e os pólos de apoio presencial²⁴.

A CAPES que até então subsidiava o MEC na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério no âmbito da educação superior, passa por uma reestruturação de competências e de estrutura organizacional conforme estabelecido na Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Conforme o disposto no artigo 1º da referida Lei a CAPES passa a atuar tanto no âmbito da educação superior, quanto no âmbito da educação básica, como prevê o artigo 2º, parágrafo 2º:

22 A UAB é denominada de Programa Universidade Aberta do Brasil no documento “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – Guia de Programas”, publicado pelo MEC em junho de 2007.

23 Os objetivos da UAB: II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV - ampliar o acesso à educação superior pública; V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

No âmbito da educação básica, a CAPES terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas [...].

O inciso II, do mesmo parágrafo, prevê para realização da formação continuada de profissionais do magistério a utilização, em especial, dos recursos e das tecnologias da educação a distância.

Em resumo, a nova CAPES passa a contar com dois conselhos técnico-científicos: o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior e o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica, acrescentados no artigo 6º, incisos III e IV respectivamente. Ao Conselho Técnico-Científico da Educação Básica é atribuída, entre outras competências²⁵ a de, “assistir à Diretoria-Executiva na elaboração das políticas e diretrizes específicas da atuação da Capes no tocante à formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica em serviço”.

A centralidade na formação em serviço e a utilização da educação a distância como recurso principal podem ser constatadas por meio das ações de formação de professores, constituindo-se em uma série de programas²⁶ (re) lançados pelo MEC, destinados, em maior parte, aos professores da educação básica em efetivo exercício, a saber: Pró-Infantil, Pró-Docência, Pró-Licenciatura, Pró-Formação e GESTAR II. Nesse contexto é reeditado o Pró-Letramento.

Referências

AGUIAR, R. H. A. Educação de Jovens e Adultos, movimentos sociais e políticas públicas: elementos para uma conversa. Aprendendo Com Jovens e Adultos. **Revista do Nípe EJA da Prorext**. UFRGS. Porto Alegre: , v.1, p.89 - 103, 2001.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB), Brasília, 1996.

²⁴ Os pólos de apoio presencial são unidades operacionais “[...] para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior” (artigo 2º do decreto n. 5800, de 8 de junho de 2006).

²⁵ Ver <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/ctc-eb> .

²⁶ Alguns programas que compõem as ações de formação inicial e continuada do PDE constituem-se em reedição ou continuidade de programas lançados pelo MEC, em outro contexto político (Governo FHC) ou em diferentes gestões ministeriais durante o Governo Lula, a saber: a) Governo FHC: o Pró-formação destinado a formação inicial de nível médio foi implementado em 1999 e o GESTAR formação continuada nas áreas de português e matemática iniciado em 2001, ambos desenvolvidos pelo Fundescola; b) Governo Lula.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS Sobre Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, 10 de outubro de 1996

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª Séries**. 1999. Online,

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Infantil e Fundamental. **Toda criança aprendendo**. Brasília, DF: MEC/SEIF, 2003.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de formação continuada e certificação de professores** – toda criança aprendendo. Distrito Federal: MEC, 2003.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

_____. **Portaria Normativa Interministerial Nº- 17**, Ed. 24 De Abril De 2007. Institui o Programa Mais Educação. 2007.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. 6 ed. Campinas: Papyrus Editora, 2006.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais**: São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CASASUS, Juan. A Reforma Educacional na América Latina no contexto da globalização. **Cadernos de Pesquisa**, 2001. São Paulo, n.114, p. 7-28.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da Educação**, Cortez Editora, São Paulo, 2005, 21ª reimpressão, 183 páginas. O livro foi escrito para compor a Coleção Magistério do 2º Grau, da Cortez Editora.

DOURADO, L.F. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: AGUIAR, M.A.; FERREIRA, N.S.C. (Orgs.). **Gestão da Educação** : impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

MCBRIDE, Rob (ed.). **The In-Service Training of Teachers**. Lewes: The Falmer Press, 1989.

NÓVOA, Antonio (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 6ª Edição. Coleção Polemicas do Nosso Tempo. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

_____. Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores. Associados, 2008. 112p.

VEIGA, I.P.A. (org). **Projeto político-pedagógico da escola. Uma construção possível**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Políticas internacionais e Educação – Cooperação ou intervenção?** In DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (orgs) **Políticas Públicas e Educação Básica**, Ed. Xama, 2001, Sao Paulo/SP, p. 59-90.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. 2.ed rev. amp. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

Sobre os autores:

1. **Joana Machado Leite de Melo** é Mestre em Ciências da Educação pela Universidade San Carlos – Paraguay. **E-mail**: jmlmelo@hotmail.com
2. **Rita Edevanira de Sá Carneiro** é graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Especialista em Gestão Escolar e em Mídias na Educação ppela Universidade Federal do Ceará – UFC. **E-mail**: edevanira@yahoo.com.br.
3. **Weilher Feitosa de Melo** é graduado em Licenciatura em Educação Física pela Faculdade Doutor Leão Sampaio e Especializando em Docência do Ensino Superior pela mesma faculdade. **E-mail**: weilher_@hotmail.com

Como citar este artigo (Formato ISO):

MELO, J.M.L.; CARNEIRO, R.E.S.; MELO, W.F. O contexto político da formação continuada no Brasil: Uma revisão da literatura. **Id on Line Revista de Psicologia**, Novembro de 2012, vol.1, n.18, p. 160-179. ISSN 1981-1189.