

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – UNOESC
ÁREA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ERONE HEMANN LANES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
OESTE CATARINENSE:
concepção técnico-instrumental ou emancipatória?**

JOAÇABA

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ERONE HEMANN LANES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
OESTE CATARINENSE:
concepção técnico instrumental ou emancipatória?**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, Área das Ciências da Educação, da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus de Joaçaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Zenilde Durli

JOAÇABA

2009

RESUMO

O presente trabalho investiga a formação continuada de professores, analisando mais especificamente, qual concepção teórico-metodológica é orientadora dos processos de formação de professores da educação infantil desenvolvidos pelas Secretarias Municipais de Educação dos municípios da Região Oeste do estado de Santa Catarina, planejados e/ou implementados em 2008. Os objetivos traçados visam identificar as concepções de formação continuada que permeiam as produções da área da educação, das políticas de formação de professores, bem como das ações formativas planejadas pelos municípios da amostra. O estudo toma como caminho metodológico a pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, alicerçada principalmente na pesquisa bibliográfica, documental e exploratória. A amostra constitui-se das propostas de formação continuada formalizadas pelos municípios pertencentes à região delimitada e pelos relatórios públicos do Plano de Ações Articuladas (PAR), elaborados pelos mesmos. Para o trabalho com os dados foi utilizada a análise de conteúdo e elencadas as seguintes categorias: conceito e/ou terminologia norteadora, modalidade de oferta, continuidade, lócus de formação, temática/conteúdo da formação. Os resultados apontaram para a predominância de características identificadas como pertencentes à lógica técnico-instrumental e ao modelo clássico de formação. Embora a análise das propostas formalizadas pelos próprios municípios apresente significativas aproximações à lógica emancipatória, verificou-se que em ambas as fontes de dados analisados, os processos planejados predominantemente adotam o conceito de “cursos” realizados esporadicamente, majoritariamente com lócus fora da escola, na modalidade a distância, distantes do contexto dos professores, priorizando conteúdos específicos em detrimento à discussões amplas do contexto educacional, pouco possibilitando, portanto, efetiva articulação entre escola/universidade e desenvolvimento da emancipação, autonomia e profissionalidade docente para formação do professor crítico-reflexivo.

Palavras-chave: Formação de professores; Formação continuada; Educação infantil.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1: Número de cursos e matrículas, na área da educação, segundo a organização acadêmica e a modalidade de oferecimento a distância.....62
- Tabela 2: Total de professores atuantes por área nos municípios pertencentes à amostra coletada por meio do PAR.....92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Associações municipais e respectivos municípios que as compõem.....	19
Quadro 2: Instituições credenciadas, respectivos cursos, modalidade de oferta e número de vagas a serem ofertadas em Santa Catarina por meio do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.....	69
Quadro 3: Estrutura da dimensão Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar.....	88
Quadro 4: Cronograma de formação de março de 2008, amostra 5.....	109
Quadro 5: Objetivos e temáticas desenvolvidas, amostra 3 (2).....	114
Quadro 6: Objetivos e temáticas desenvolvidas, amostra 5.....	115
Quadro 7: Características majoritárias nas ações planejadas pelo PAR e pelas SMEs.....	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentagem de ações planejadas em cada área.....	91
Gráfico 2: Ações planejadas em cada nível de ensino.....	92
Gráfico 3: Termos utilizados na descrição do PAR.....	95
Gráfico 4: Modalidade de oferta.....	96
Gráfico 5: Planejamento das ações em anos.....	97
Gráfico 6: Percentuais de respostas recebidas na coleta dos dados.....	101
Gráfico 7: Percentuais de propostas formalizadas e não formalizadas.....	101
Gráfico 8: Conceito e/ou terminologia norteadora.....	104
Gráfico 9: Modalidade de oferta.....	105
Gráfico 10: Período programado para continuidade da formação.....	108
Gráfico 11: Lócus de formação.....	111
Gráfico 12: Formação educacional ampla.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS

ACAFE: Associação Catarinense das Fundações Educacionais
AMAI: Associação dos Municípios do Alto Irani
AMAUC: Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense
AMEOSC: Associação dos Municípios do Extremo Oeste de Santa Catarina
AMERIOS: Associação dos Municípios do Entre Rios
AMMOC: Associação dos Municípios do Meio Oeste Catarinense
AMNoroeste: Associação dos Municípios do Noroeste Catarinense
AMOSC: Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina
ANPED: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE: Conselho Federal de Educação
CNE: Conselho Nacional de Educação
CONSED: Conselho de Secretários Estaduais de Educação
ENDIPE: Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino
FMI: Fundo Monetário Internacional
FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORUM: Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e dos Profissionais do Magistério
FURB: Universidade Regional de Blumenau
IFSC: Instituto Federal de Santa Catarina
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC: Ministério da Educação
OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC: Organização Mundial do Comércio
ONGS: Organizações não Governamentais
PAR: Plano de Ações Articuladas

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE: Plano Nacional de Educação

SEED: Secretaria de Educação a Distância

SMES: Secretarias Municipais de Educação

UAB: Universidade Aberta do Brasil

UDESC: Universidade Estadual de Santa Catarina

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

UNISUL: Universidade do Sul de Santa Catarina

UNIVALI: Universidade do Vale do Itajaí

LISTA DE APÊNDICES

- Apêndice 1: Identificação das ações planejadas na dimensão referente à formação de professores pelos municípios catarinenses no PAR.....130
- Apêndice 2: Síntese das propostas de formação continuada para a Educação Infantil formalizadas e coletadas junto às SMEs dos municípios pertencentes à Região Oeste de Santa Catarina.....167
- Apêndice 3: Síntese dos dados coletados junto às SMEs dos municípios pertencentes à Região Oeste de Santa Catarina que não possuem proposta de formação continuada formalizada.....174

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FORMAÇÃO CONTINUADA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	21
2.1 MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	30
2.2 PRINCIPAIS DIFICULDADES NO DESENVOLVIMENTO DE PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	36
2.3 A NECESSIDADE DE UM CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	43
3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	52
3.1 A AGENDA EDUCACIONAL BRASILEIRA A PARTIR DA DÉCADA DE 1990	53
3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO	60
3.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA AGENDA DA POLÍTICA EDUCACIONAL ATUAL	72
4 OS PROGRAMAS OFICIAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	82
4.1 OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA AGENDA DA POLÍTICA EDUCACIONAL ATUAL	82
4.1.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PAR.....	88
4.1.1.1 Conceito e/ou terminologia norteadora da formação continuada.....	94
4.1.1.2 Modalidade de oferta.....	95
4.1.1.3 Continuidade	97
4.1.1.4 Temática/conteúdo da formação	98
4.1.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS PROPOSTAS FORMALIZADAS PELAS SMES DO OESTE CATARINENSE	100
4.1.2.1 Conceito e/ou terminologia norteadora da formação continuada.....	103
4.1.2.2 Modalidade de oferta.....	104
4.1.2.3 Continuidade	105
4.1.2.4 Lócus de formação	110
4.1.2.5 Temática/conteúdo da formação	112
4.1.3 COMPARATIVO ENTRE AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PLANEJADAS NO PAR E NAS SMES.....	115
5 CONCLUSÃO.....	117
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES.....	129

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, diversos fatores são apontados como causadores dos problemas do sistema educacional brasileiro, entre eles a escassez de recursos, não somente financeiros, mas, também, físicos e humanos, os baixos salários dos profissionais do magistério, precárias condições sociais, econômicas e culturais dos professores e alunos, precária formação dos professores, entre outros (OLIVEIRA, 2003; SHIROMA, 2003; BARRETO, 2003). São inúmeras as críticas e discussões advindas de diferentes instâncias sociais, bem como ações governamentais, especialmente aquelas que conformam o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que se inscrevem com a intencionalidade declarada de resolver o problema da qualidade de ensino da educação básica, envolvendo, com especial atenção, a questão da formação dos profissionais do magistério. Essas configuram-se em caráter de urgência, objetivando a melhoria tanto da formação inicial quanto da formação continuada.

Em face deste contexto, sabe-se que muito da responsabilidade acerca dos problemas enfrentados pelos sistemas de ensino é direcionada aos professores que já concluíram a graduação, em sua maioria de forma precária, e estão em atuação no magistério, à mercê de julgamentos e regulações. São desconsideradas, no entanto, nesses julgamentos de culpabilidade, as condições materiais precárias impingidas ao fazer do professor e o contexto de desvalorização profissional construído historicamente.

Voltam-se, portanto, consideravelmente, as atenções à formação continuada, como um dos principais mecanismos de neutralização das deficiências de formação e profissionalização docente e, como consequência, da questão da melhoria da qualidade de ensino no país.

Embora na centralidade das discussões atuais, os estudos sobre a formação continuada sejam recentes e careçam ainda de discussões mais aprofundadas. Em pesquisa realizada para elaboração do estado da arte da formação de professores no Brasil, André e outros (1999) analisaram 284 teses e dissertações defendidas e apresentadas nos programas de pós-graduação em Educação do país, no período de 1990 a 1996, entre as quais apenas 42 (14,8%) abordavam o tema da formação continuada. Já nos 115 artigos de periódicos analisados, publicados de 1990 a 1997, 30 (26%) abordavam a temática. O estudo também analisou os artigos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores da Associação

Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no período de 1992 a 1998, compreendendo 70 trabalhos; destes, 15 (22%) direcionados à discussão sobre a formação do professor.

Em estudo realizado por Durli e Lanes (2009) nas teses e dissertações defendidas e apresentadas nos programas de pós-graduação em Educação *stricto sensu*¹, abordando a formação de professores, constatou-se que a produção científica a respeito da temática concentra-se nos programas de mestrado e estão pautadas em estudos qualitativos. Boa parte deles analisa realidades micro, focalizando projetos e ações em redes municipais ou mesmo em uma única unidade escolar. A análise dos resumos das dissertações apontou para a formação continuada concebida como formação em serviço, na qual a própria escola é o lócus de desenvolvimento dos processos, destacadamente na modalidade presencial.

O estudo verificou, também, a diversidade de denominações utilizadas para identificar as ações desenvolvidas: formação continuada, formação contínua, formação em serviço, educação continuada, assim como a abrangência de diferentes níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental, educação básica, educação física. Notou-se, ainda, a abrangência de grande variedade de temáticas nos processos investigados pelas dissertações: educação inclusiva, aprimoramento pessoal na empresa, introdução às novas tecnologias da informação e da comunicação, alfabetização, educação ambiental e programas direcionados à reflexão sobre as práticas educativas do nível de ensino a que se destinavam, evidenciando as possíveis contribuições de processos dessa natureza às diferentes áreas do conhecimento.

Nessa investigação analisaram-se, portanto, 27 dissertações, distribuídas em três programas de pós-graduação, a saber: do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foram analisadas 15 dissertações; do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade do Vale do Itajaí (Univali) 8 e, por fim, do Programa de Mestrado em Educação, da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) 4 dissertações.

Ambos os estudos indicam que há necessidade de ampliar as pesquisas, embora as discussões quanto à temática tenham se alargado após a Lei de Diretrizes e Bases da

¹ A amostra da investigação considerou os seguintes programas: Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc); Mestrado em Educação, da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); Mestrado em Educação, da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul); Mestrado em Educação, da Universidade do Vale do Itajaí (Univali) e Mestrado em Educação, da Universidade Regional de Blumenau (Furb).

Educação Nacional 9.394/1996. Uma consideração importante apontada pelas investigações é de que, embora o número de dissertações abordando a formação continuada seja relativamente pequeno, os aspectos focalizados são bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, adultos), contextos diversos (rural, noturno, a distância, especial), meios e materiais diversificados (rádio, televisão, textos pedagógicos, módulos, informática), abordagens sobre a atuação docente, políticas públicas relacionadas, educação continuada e desenvolvimento social, o papel da pesquisa na formação e, também, conceitos e significados atribuídos à temática, revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa modalidade de formação.

Os estudos acerca da formação continuada (KRAMER, 2005; CANDAU, 2003; NASCIMENTO, 2003; GATTI, 2008) têm revelado, também, certa descontinuidade das iniciativas e decisões centralizadas em torno das características das capacitações. Desvelam, assim, a não participação dos professores na escolha das temáticas e organização dos processos, caracterizando-os, de modo geral, como instrucionistas, voltados a uma lógica mais técnica de formação, inibidores, portanto, de iniciativas coletivas e democráticas, nas quais a lógica emancipatória se faria mais presente.

A formação emancipatória é apontada hoje, como um caminho possível e comprometido com a melhoria da qualidade de ensino alicerçada no desenvolvimento profissional e construção da identidade docente. Contreras (2002) fornece um aporte teórico consistente nessa discussão. Para ele, alcançar a emancipação pressupõe o aprofundamento na reflexão crítica que é “[...] libertadora porque nos emancipa das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um auto-engano (CONTRERAS, 2002, p. 165). Conforme o autor, para o profissional crítico a emancipação corresponde ao desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas, mediante um processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional com a autonomia social, levando ao reconhecimento social da profissão. Nessa perspectiva, defende como qualidades necessárias ao trabalho de ensinar três dimensões básicas: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

Ao eleger o conceito de profissionalidade para as discussões educacionais, Contreras (2002) amplia a compreensão de que ela se refere às qualidades da prática profissional dos

professores em razão do que requer o trabalho educativo, ou seja, significa não só descrever o desempenho no trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão. Sob esta ótica, atentar à profissionalidade docente significa considerar que “[...] as qualidades profissionais que o ensino requer estão em função da forma em que se interpreta o que deve ser o ensino e suas finalidades” (CONTRERAS, 2002, p. 75). Isso sem deixar de reconhecer, no entanto, que a profissionalidade docente, bem como os processos de formação de professores, são condicionados também por fatores históricos, culturais, sociais, institucionais, políticos e trabalhistas.

Contrariamente, o cenário atual da formação de professores mostra que grande parte dos processos tem-se reduzido à transmissão de conhecimentos produzidos por outros, como se a formação implicasse somente disseminação de novas propostas e métodos de ensino, desconsiderando as reais necessidades que emergem da prática vivenciada em sala de aula, articulada a uma formação teórica que vise, primordialmente, à transformação e superação das dificuldades profissionais (NASCIMENTO, 2003; GATTI, 2008). Apresenta-se como desafio, portanto, superar as práticas instituídas e enraizadas presentes em programas estereotipados, oferecidos aos professores com vistas a proporcionar-lhes melhor formação. Conforme argumenta o próprio Contreras (2002), é necessário, tanto reconstruir os processos de formação e de construção social que levaram os docentes a sustentar determinadas idéias quanto estudar as contradições e as estruturas sociais e institucionais que condicionam a prática educativa.

No que se refere à formação dos professores da educação infantil, qualquer estudo que pretenda aprofundar análises comprometidas com a atuação desses profissionais precisa considerar as especificidades desse nível de ensino. Os estudos contemporâneos sobre a infância evidenciam a criança como um ser social, que possui história, sendo produtora e reprodutora do meio em que vive, de maneira que esta nova institucionalidade implica adequação dos profissionais, além da organização dos espaços, tempos e materiais para o desenvolvimento da educação adequada à primeira infância, destinando-se, assim, um olhar atento e sensível às especificidades da criança.

As pesquisas da área estão ainda em processo de desenvolvimento, há questões carentes de investigação, principalmente no que se refere ao paradigma educar/cuidar e à relação teoria/prática da atuação nesse nível, questões fundamentais à construção da identidade dos profissionais.

Nunes, Corsino e Kramer (2005, p. 18) destacam que, somente a partir da década de 1980, o MEC implementou ações para expansão do atendimento às crianças, porém inicialmente pautada em baixos custos e pouca qualidade. A busca por expandir o atendimento com qualidade, teve início, sobretudo nos últimos anos, por intermédio de lutas dos movimentos sociais, redes municipais, estaduais e universidades, levando o MEC a publicar, pela primeira vez, em 1994, uma política nacional de educação infantil e de formação dos profissionais da área.

Posteriormente, com a nova LDB 9.394 sancionada em 20 de dezembro de 1996, marcada por um longo processo de luta em favor do reconhecimento e da visibilidade da educação infantil como a primeira etapa da educação básica, reforçando o direito à educação em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos², a expansão deste nível de ensino é acelerada.

O censo escolar de 2006 (INEP/MEC) revela os dados gerais desse aumento. O número de matrículas nesse ano era de 7.016.095, os municípios encarregavam-se por 62,9% e a rede privada por 35,8% das matrículas em creches. Na pré-escola, a rede municipal respondeu por 70,1% do atendimento, enquanto a rede privada por 25,77%.

A expansão e a obrigatoriedade no atendimento às crianças suscitaram, conseqüentemente, a abertura de novas instituições (creches, pré-escolas, centros de educação infantil) aliada à necessidade de formação de profissionais na área. Em virtude disso, a LDB 9.394/1996 apresenta orientações quanto à formação admitida para atuação nessa etapa da educação e institui, ainda, em seu artigo 87, que até o final da Década da Educação (1997-2007) “[...] somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (Art. 87). A obrigatoriedade da formação superior para atuação nessa etapa da escolaridade básica foi postergada tendo em vista o que estabelece o artigo 62 da própria LDB e a legislação complementar posterior³.

² Em 6 de fevereiro de 2006 a Lei n. 11.274 institui a ampliação do ensino fundamental para 9 anos, reduzindo assim a faixa etária de abrangência da educação infantil para 0 a 5 anos.

³ A Resolução CNE/CEB 01, de 20 de agosto de 2003, dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade normal, à atuação na educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental, corrigindo a prerrogativa do exercício da docência disposto na Lei 9.394/1996, admitindo assim, a atuação de professores sem formação em nível superior nesta modalidade de ensino.

Consoante a esse novo cenário, desde a publicação da LDB 9.394 em 1996, proliferaram decretos, portarias, resoluções e pareceres modificando as disposições quanto à formação inicial e a continuada dos professores da educação infantil.

Um exemplo que trouxe expressivas alterações para ambas as formações foi a flexibilização das possibilidades de acesso ao ensino superior, pela criação de novas instâncias formativas, retratadas principalmente pela criação dos Institutos Superiores de Educação com a alteração do locus principal de formação do Curso de Pedagogia para o Curso Normal Superior.

Estudos de Durli (2007) revelam o aumento significativo da oferta desses dois cursos entre 1996 e 2005. Conforme os dados apresentados, em 1996 existiam 513 cursos de Pedagogia, quatro anos mais tarde (2000) esse total era de 837, com destaque para a criação de 21 cursos Normal Superior. Já em 2005, os cursos de Pedagogia totalizaram 1.524 e o Normal Superior em 871 cursos.

Os dados que comprovam o significativo número de matrículas na educação infantil, com a considerável concentração destas na rede municipal⁴, aliada a progressiva expansão dos cursos de formação de professores são indicadores da necessidade do aumento de iniciativas de formação continuada, bem como da análise dos processos que já são desenvolvidos, sobretudo em âmbito municipal, visando à melhoria do atendimento a esse nível de escolaridade.

Constatada a pertinência e relevância da discussão acerca da temática no país e no estado de Santa Catarina, tendo por referência o cenário educacional desenhado até o momento, bem como considerando o interesse pessoal em aprofundar estudos na primeira etapa da educação básica, mais especificamente na educação infantil, esta pesquisa propôs-se a contribuir para o conhecimento dos processos de formação continuada para professores da educação infantil planejados nos municípios da Região Oeste de Santa Catarina, investigando, principalmente, a concepção teórico-metodológica que os orientam.

Considerando que, sob os *slogans* criados principalmente nessa última década, passou-se a falar em formação pedagógica, continuada, para docência, permanente, faz-se necessário analisar: o que tais denominações significam? Como são desenvolvidos os processos

⁴ A significativa concentração na rede municipal deve-se ao processo de municipalização do ensino, vivenciado pelo país a partir da LDB 9.394/1996.

formativos? De que política(s) é (são) tributário(s)? Como elas têm-se configurado? Esses questionamentos são sinalizadores da necessidade de uma reflexão que ultrapasse os interesses oficiais subjacentes à educação, o que pressupõe adentrar às suas matrizes epistemológicas e aos seus referenciais éticos e políticos, a fim de compreender a que vieram, a que projeto político se vinculam, em que projeto pedagógico se amparam e que resultados são esperados deles.

Sendo assim, a realização desta pesquisa, contemplando a temática educação continuada, ganha relevância à medida que busca analisar a contribuição dos processos formativos para a consolidação de bases coerentes com o que se deseja na atuação dos profissionais da educação infantil, atentando à profissionalidade docente e às necessidades e especificidades da faixa etária a que destinam seu trabalho. No âmbito dessa problemática, tais indicativos permitem configurar o problema de pesquisa em: qual a concepção teórico-metodológica orientadora dos processos de formação de professores da educação infantil desenvolvidos pelas Secretarias Municipais de Educação (SMEs) dos municípios da Região Oeste do estado de Santa Catarina?

Consoante aos argumentos apresentados e à problemática levantada, definiu-se o objetivo geral da pesquisa em: identificar as iniciativas de formação continuada de professores da educação infantil, previstas e/ou implementadas nos municípios da Região Oeste do estado de Santa Catarina, com vistas a analisar a lógica que as orientam. Desmembrados desse propósito maior, os objetivos específicos delinearam-se em: identificar, a partir de estudo bibliográfico, as concepções de formação continuada que permeiam as produções na área da educação; identificar a concepção de formação continuada presente nas políticas de formação de professores; investigar as políticas de formação continuada e as ações governamentais implementadas nos últimos anos, especialmente aquelas destinadas aos profissionais da educação infantil; levantar os programas/projetos/processos de formação desenvolvidos pelas SMEs que compõem a amostra do estudo, verificando a concepção teórico/metodológica que os orientam.

Tais objetivos foram desenvolvidos a partir das seguintes questões de pesquisa: quais concepções de formação continuada permeiam as produções bibliográficas na área da educação? Qual concepção de formação continuada está presente nas políticas de formação de professores? Quais são as políticas de formação continuada e as ações governamentais implementadas nos últimos anos, especialmente as destinadas aos profissionais da educação

infantil? Qual concepção teórico/metodológica orienta os programas/projetos/processos de formação desenvolvidos pelas SMEs que compõem a amostra do estudo?

Para apresentar os resultados desse trabalho de investigação, a dissertação foi estruturada em quatro partes. A primeira introduz a temática, procurando esclarecer sua relevância e importância às discussões atuais do contexto educacional. Na segunda parte realiza-se um estudo teórico acerca da formação continuada, evidenciando os conceitos mais recorrentes e os principais modelos que os processos assumem. Posteriormente, analisam-se as principais dificuldades no decorrer da realização dos processos formativos. Por fim, discute-se a necessidade de esclarecimento de um conceito orientador às ações, alicerçado na perspectiva emancipatória de formação. Para tanto, tomou-se como base teórica principal os estudos de Contreras (2002).

Na terceira parte abordam-se as políticas de formação de professores no Brasil, considerando o pano de fundo de influência neoliberal e a política de formação mais recente implementada na esfera federal, em especial, a legislação direcionada à formação dos profissionais da educação infantil. Na quarta e última parte, apresentam-se os dados da pesquisa e a análise destes.

Para realização deste estudo tomou-se como caminho metodológico a pesquisa qualitativa, concordando com os estudos de Menga (1986), ao destacar que a análise dos dados qualitativos implica em “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, primeiramente na tarefa de organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando-as, para identificar nelas tendências e padrões relevantes. Em um segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando relações e inferências em um nível de abstração mais elevado.

A pesquisa exploratória foi utilizada tendo o estudo bibliográfico e a análise documental como instrumentos principais. O estudo bibliográfico serviu ao conhecimento das discussões já produzidas acerca da temática e baseou-se, principalmente, em livros e artigos científicos, objetivando a construção do referencial teórico. Já a pesquisa documental partiu da investigação dos materiais referentes à temática concernentes à amostra, submetendo-os ao tratamento analítico, realizado mediante delimitação de categorias de análise, objetivando responder às questões de pesquisa propostas.

Essa análise compreendeu a investigação dos dados publicados no Plano de Ações Articuladas (PAR), coletados no *site* do Ministério da Educação, referentes aos municípios

pertencentes à Região Oeste de Santa Catarina, bem como das propostas oficiais de formação continuada para os professores da educação infantil, coletadas nas secretarias municipais de educação dos municípios dessa região.

A Região Oeste de Santa Catarina é composta por 105 municípios que integram sete associações municipais, quais sejam: Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC), Associação dos Municípios do Meio Oeste Catarinense (AMMOC), Associação dos Municípios do Alto Irani (AMAI), Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense (AMAUC), Associação dos Municípios do Extremo Oeste de Santa Catarina (AMEOSC), Associação dos Municípios do Entre Rios (Amerios), Associação dos Municípios do Noroeste Catarinense (Amnoroeste).

Associação municipal	Municípios
AMOSC	Águas de Chapecó, Águas Frias, Caxambu do Sul, Chapecó, Cordilheira Alta, Coronel Freitas, Formosa do Sul, Guatambu, Irati, Jardinópolis, Nova Erechim, Nova Itaberaba, Pinhalzinho, Planalto Alegre, Quilombo, São Carlos, Santiago do Sul, Serra Alta, Sul Brasil, União do Oeste
AMMOC	Água Doce, Capinzal, Catanduvas, Erval Velho, Herval d'Oeste, Ibicaré, Joaçaba, Lacerdópolis, Luzerna, Ouro, Tangará, Treze Tílias, Vargem Bonita
AMAI	Abelardo Luz, Bom Jesus, Entre Rios, Faxinal dos Guedes, Ipuacu, Lajeado Grande, Marema, Ouro Verde, Passos Maia, Ponte Serrada, São Domingos, Vargeão, Xanxerê, Xaxim
AMAUC	Alto Bela Vista, Arabutã, Arvoredo, Concórdia, Ipira, Ipumirim, Irani, Itá, Jaborá, Lindoia do Sul, Paial, Peritiba, Piratuba, Presidente Castello Branco, Seara, Xavantina
AMEOSC	Anchieta, Bandeirante, Barra Bonita, Belmonte, Descanso, Dionísio Cerqueira, Guaraciaba, Guarujá do Sul, Iporã do Oeste, Itapiranga, Mondaí, Palma Sola, Paraíso, Princesa, Santa Helena, São João do Oeste, São José do Cedro, São Miguel do Oeste, Tunápolis
Amerios	Bom Jesus do Oeste, Caibi, Cunha Porã, Cunhataí, Flor do Sertão, Iraceminha, Maravilha, Modelo, Palmitos, Riqueza, Romelândia, Saltinho, Santa Terezinha do Progresso, São Miguel da Boa Vista, Saudades, Tigrinhos
Amnoroeste	Campo Erê, Coronel Martins, Galvão, Jupiá, Novo Horizonte, São Bernardino, São Lourenço do Oeste

Quadro 1: Associações municipais e respectivos municípios que as compõem.

A coleta das propostas formalizadas pelas SMEs, direcionadas aos professores da educação infantil, foi realizada em dezembro de 2008. Inicialmente, foram enviadas correspondências via correio e *e-mail* para todas as SMEs dos referidos municípios, com a solicitação da proposta de formação continuada para professores de educação infantil, formalizada pela secretaria em 2008. O número de respostas recebidas não foi significativo, apenas seis SMEs responderam; destas, uma possuía proposta formalizada, as demais informaram que a secretaria de educação realizava formação continuada para todos os professores da rede, no entanto, não enviaram as propostas. Nesse sentido, encaminhou-se nova correspondência solicitando a proposta formalizada, porém não foi recebido retorno desses municípios.

Buscando coletar o maior número de propostas possível, entrou-se em contato com as SMEs via telefone, solicitando novamente as propostas ou, caso não existissem, apenas a descrição de como a formação continuada era realizada no município. Um entrave bastante significativo no recebimento dos dados foi a transição da gestão municipal associada ao final do ano letivo, realizado nesse período. Desse modo, algumas SMEs estavam envolvidas em diversas atividades e outras optaram por não disponibilizar as propostas em razão do final da gestão.

Após contato telefônico, recebeu-se retorno de quinze SMEs, o que totalizou 21 respostas. Destas, apenas cinco possuíam proposta formalizada de formação continuada dos professores da educação infantil. Das demais, as respostas apresentavam apenas os temas de processos externos, dos quais os professores de alguns municípios participaram, ou ainda a Proposta Político Pedagógica da educação infantil, ou síntese desta. Também, alguns municípios responderam que a formação ocorre, mas não há processo formalizado.

A coleta dos relatórios públicos do PAR, referentes à região delimitada para este estudo, aconteceu em dois momentos. Primeiramente, em 16 de abril de 2009 foram coletados os dados disponíveis no *site* do MEC e realizadas análises parciais destes, posteriormente, em 16 de setembro de 2009 os dados foram atualizados e as análises ampliadas.

A análise dos dados foi realizada por meio da identificação de categorias que contemplam alguns dos elementos básicos indicadores da lógica emancipatória de formação, a saber: conceito e/ou terminologia norteadora da formação continuada, modalidade de oferta, continuidade, lócus de formação, temática/conteúdo da formação.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Mediante consulta da produção da área educacional e mais especificamente da temática ligada à formação de professores no país, constata-se, conforme também já o fizeram Marin (1995) e Prada (1995), uma variedade terminológica considerável para designar as iniciativas e processos nesse campo. Julga-se pertinente, nesse contexto, nominar os termos encontrados, conceituando-os a partir de sua matriz teórica basilar. Esse exercício possibilita a compreensão do direcionamento dado aos processos formativos, considerando que tais conceitos também são reveladores da visão de educação, de trabalho docente e de formação que se deseja promover.

Tal direcionamento tem evidenciado a ocorrência de diversos modelos de formação continuada e, conseqüentemente, revelado também algumas dificuldades em sua realização. Assim, nesse item discute-se a pertinência dessas questões na construção de um conceito teórico orientador dos processos formativos.

Diferentes pesquisadores têm-se ocupado do debate acerca da formação continuada, entre eles destacam-se Fusari e Rios (1995); Barbieri, Carvalho e Uhle (1995); Marin (1995); Candau (2003) e Gatti (2008). Esses autores consideram que essa temática é identificada por uma variedade de terminologias que, em boa medida, não esclarecem o que realmente significa. Termos como educação permanente, capacitação, treinamento, atualização, reciclagem, aperfeiçoamento e formação contínua aparecem descritos na maioria das literaturas pesquisadas, possibilitando identificar aproximações, convergências e contradições entre eles. Ao analisarem tais terminologias e os sentidos a elas subjacentes, Barbieri, Carvalho e Uhle (1995) salientam que cada uma se refere a características diferentes de um mesmo objeto de atenção que é a formação do profissional já no exercício de sua função.

Para Marin (1995), o termo reciclagem surge no meio educacional, sobretudo nos anos de 1980, com a ideia de atualização pedagógica por intermédio do ato de refazer o ciclo de aprendizagens. No entanto, a autora destaca que a adoção desse termo levou ao desenvolvimento de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial. Barbieri, Carvalho e Uhle (1995) também caracterizam a

reciclagem supondo a possibilidade de reciclar o conhecimento, reaproveitar o que já se possui, conferindo-lhe outra forma.

Reciclar também é comumente usado para designar processos de reutilização e transformação de materiais. Assim, segundo Prada (1995), o termo é próprio dos processos industriais relacionados à recuperação do lixo e, por essa razão, impróprio para o uso relacionado à formação dos professores. Para o autor, os processos organizados sob esse conceito tendem a se caracterizar pela acumulação de conhecimentos teóricos descontextualizados da relação teoria-prática e incompatíveis com a ideia de atualização pedagógica.

O termo treinamento, conforme Prada (1995) está relacionado ao trabalho na indústria e à aquisição de habilidade por repetição, utilizada para a manipulação de máquinas em processos industriais. Subentende-se que, quem é treinado aceita passivamente o treino, caracterizado pela aprendizagem de uma atividade mecânica, metódica e sistematicamente conduzida à resolução de algum problema ou realização de determinada atividade, sendo inadequado e insuficiente para abranger as especificidades do campo educacional e as potencialidades que os processos de formação continuada podem proporcionar aos professores.

Marin (1995) defende que essa terminologia no campo educacional somente pode ser usada em determinados casos, como com os profissionais da educação física, em que o processo de formação envolve o desenvolvimento de habilidades e aptidões para realizar tarefas de destreza muscular especificamente ou de modelagem de comportamento. A autora afirma ainda:

Penso que, em se tratando dos profissionais da educação, há inadequação em tratarmos os processos de educação continuada como treinamentos quando desencadearem ações com finalidades meramente mecânicas. Tais inadequações são tanto maiores quanto mais as ações forem distantes das manifestações inteligentes, pois não estamos, de modo geral, meramente modelando comportamentos ou esperando reações padronizadas estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos e seus gestos. (MARIN, 1995, p. 15).

Para Barbieri, Carvalho e Uhle (1995) falar em treino, quando se refere ao magistério, causa certo mal-estar, talvez pela conotação linear do termo “treinar professores”, embora tenha sido o mais utilizado durante muitos anos. Esse termo, assim como a reciclagem, supõe

a inexistência da relação teoria-prática, pois os processos organizados sob essa definição concentram-se somente na acumulação de conhecimentos técnicos com vistas a posterior aplicação na prática em sala de aula, ou seja, verifica-se demasiada ênfase na prática desarticulada do conhecimento teórico.

O uso do termo aperfeiçoamento, segundo Prada (1995), também é inadequado, já que implica tornar os professores perfeitos, quando a natureza humana é imperfeita. De fato, o sentido da palavra remete à busca pela perfeição, visando completar ou acabar o que estava incompleto, imperfeito e, se analisado em relação à especificidade da educação, torna-se evidentemente inadequado. Partidária dessa visão, Marin (1995) observa que não é mais possível pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a ideia de educabilidade do ser humano. Para a autora, é necessário ter claro que o campo educativo está sempre sujeito a sucessos e fracassos, sendo necessário, portanto, conviver com a concepção de tentativa; por isso o aperfeiçoamento, no sentido de corrigir defeitos é uma visão utópica, dada a limitação dos cursos tradicionais oferecidos aos professores que visam, em sua maioria, a acumulação de conhecimentos teóricos sobre novas noções de educação. O uso desse termo corrobora, também, na direção de negar uma perspectiva histórica de educação e de formação dos profissionais que nela atuam.

De acordo com Marin (1995), o termo capacitação apresenta alguma relação com a perspectiva da educação continuada, uma vez que para ser educador é preciso adquirir as condições próprias para desempenho da profissão. A terminologia pode expressar, ainda, ações para se obter patamares mais elevados de profissionalidade. A autora destaca, no entanto, que a adoção desse termo no meio educacional acabou por desencadear inúmeras ações visando à venda de pacotes ou propostas fechadas de formação, aceitas acriticamente pelos professores. Por isso, salienta que os processos de capacitação não podem assumir o sentido de doutrinação, de inculcação de ideias, ao contrário, os educadores devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, mediante o uso da razão. Essa preocupação demonstra que Marin (1995) considera importante a participação dos professores na organização das ações formativas. Complementando essa visão, Barbieri, Carvalho e Uhle (1995) enfatizam que o conceito está ligado à educação continuada, subentendendo a necessidade de um *continuum* na formação do professor, entre outros motivos, para se trabalhar os conteúdos básicos diante das condições em que se encontra a escola e a formação deficiente do educador.

Contradizendo essa visão, Prada (1995) considera que o referido termo significa proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso, ligada a uma concepção mecanicista que considera os docentes como descapacitados ou incapacitados. Se relacionar essa visão com a perspectiva de continuidade como objetivo principal da formação, perceber-se-a que se contradizem no sentido de que continuar o processo formativo parte do pressuposto de que os professores já passaram pela formação inicial e estão em atuação no magistério, ou seja, não são incapazes de desempenhar a profissão, porém buscam de outro modo, o contínuo desenvolvimento desta.

A concepção para a terminologia capacitação, apresentada por Mendes (2002), em um estudo realizado nas secretarias de educação estaduais e municipais do Rio de Janeiro, contribui com a conceituação apresentada por Prada (1995). Na visão da autora, a “capacitação” se distancia de um dos principais objetivos dos processos de formação continuada, ou seja, proporcionar melhorias na prática do professor, pois, em sua análise, os “projetos de capacitação” desenvolvidos pelas secretarias têm-se configurado por meio de palestras, seminários e cursos em que:

[...] quase sempre as ações são identificadas como trazendo efeito diminuto à prática docente. Uma das críticas mais comumente feitas aos programas de formação continuada incide, muitas vezes, na elaboração de propostas de formação continuada pensadas “de cima para baixo”, com a completa exclusão dos docentes. Há a pretensão de se resolver, em prazo curto, problemas complexos da educação, como a repetência e a evasão; ou a crença de que através das ações ocorreria uma rápida adequação das práticas docentes às mudanças pretendidas. (MENDES, 2002, p. 1).

Mendes (2002) aborda, ainda, os cursos de “especialização ou treinamento” realizados nos programas de formação do estado do Rio de Janeiro em convênio com as universidades. No estudo fica claro que esse tipo de formação também assume características esporádicas e desvinculadas da prática do professor.

Percebe-se que a recuperação da concepção de “formação em serviço” na própria legislação, que teve grande vigor na década de 1960, e de “aproveitamento de estudos”, como fundamentos da formação do profissional da educação, como destacado por Freitas (2003) trouxe, para o âmbito da atuação e das discussões teóricas, a ênfase na experiência e nas práticas como elemento definidor da qualidade da formação, entretanto, restringindo

claramente a importância da sólida formação teórica e epistemológica e imprimindo a visão dicotômica da relação teoria e prática.

Nesse sentido, considerando os argumentos dos autores, podem-se agrupar os termos reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação, em razão de algumas características comuns, como muito próximos de uma acepção técnico-instrumental de formação. A maneira esporádica e a centralidade sobre a prática nos processos desenvolvidos sob essas terminologias conferem-lhes acentuada dualidade na relação teoria/prática, impossibilitando o desenvolvimento de estudos contínuos com perspectivas de transformação da realidade. Nesses processos, o que ocorre geralmente é uma formação ilusória, pois os próprios professores buscam respostas rápidas, práticas e prontas para resolução de seus problemas imediatos.

De acordo com Contreras (2002), os docentes tendem a limitar seu universo profissional imediato à sala de aula, conferindo maior sentido às concepções técnico-instrumentais sobre sua atuação pedagógica. Entretanto, à medida que a formação é desenvolvida sob a valorização das questões práticas em detrimento à relação teórica, em grande parte, o conhecimento trabalhado não chega a ser consolidado, ou seja, não transforma a prática, pois esta é utilizada apenas como técnica e não como conhecimento adquirido.

A perfeita relação teoria/prática dá subsídios aos docentes para a busca de respostas acerca das dificuldades que enfrentam no desenvolvimento da profissão. Assim, é fundamental que estes tenham as teorias embasando seu fazer pedagógico, constituindo uma atuação crítica e não somente técnica.

Há, no entanto, perspectivas diferenciadas de formação, que visam, além da melhoria da prática de sala de aula, a transformação da realidade educacional e profissional em sentido amplo. Esse grupo também recebe denominações diversas, entre elas: educação permanente, formação continuada e educação continuada.

Tais terminologias são tomadas por Marin (1995) como definições similares, compreendendo um processo prolongado e em contínuo desenvolvimento, mediante atividades conscientemente propostas, direcionadas à mudança. Em sua percepção, essas terminologias partem da perspectiva de valorização do conhecimento nos processos formativos, considerando-o fundamental. Para isso, os processos realizados sob essa ótica utilizam-se de pesquisas que valorizem o conhecimento dos professores, de suas necessidades,

da problematização destas, em busca da autoavaliação, autogestão e autoformação, a partir da postura crítica.

Consoante, Prada (1995) afirma que a formação continuada pressupõe alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundamento como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem. Já a educação permanente é vista pelo autor de forma mais ampla, ou seja, realizada constantemente, visando à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal, todavia, nos outros aspectos é quase similar à formação continuada.

Outras concepções aos termos são descritas pelo mesmo autor, como qualificação, que para ele não implica ausência de capacidades, como no caso da capacitação, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes. Atualização é vista como ato de informar aos professores para mantê-los na atualidade dos acontecimentos. Especialização é definida como a realização de um curso superior acerca de um tema específico. Por fim, Prada (1995) cita também os termos aprofundamento ou aprimoramento, significando aprimorar ou tornar mais profundos alguns conhecimentos que os docentes já possuem.

A partir das discussões apresentadas, é possível identificar duas grandes concepções presentes nos termos utilizados para designar os processos de formação continuada: a concepção técnico-instrumental e a emancipatória. A primeira, conforme Nogaro (2001), teve sua construção histórica originada a partir do século XX, com o avanço da industrialização, momento em que a racionalidade técnica é vista como condição para o progresso material da sociedade. Segundo o autor, havia a crença no progresso sem fim, no domínio do mundo, graças a uma razão que servia de meio, de instrumento para se chegar aos fins desejados.

Assim, a concepção instrumental parte de um processo lógico, que não apresenta relação com o processo histórico concreto, como esclarece Nogaro (2001, p. 147):

A denominação “instrumental” está ligada ao fazer prático, ao utilitário, àquilo que pode ser aplicado com rapidez e precisão, assim saber e conhecimento visam a resultados práticos; caso contrário, não tem utilidade. Troca-se um “saber ser” por um “saber fazer”. [...] A razão fechada sobre si mesma, enquanto atividade teórica racional, limita-se à lógica interna da investigação, permanece incapacitada de refletir sobre o papel e o sentido da atividade por ela realizada no mundo vivido.

Para Nogaro (2001), essa concepção é adotada sem questionamento pela sociedade e seguida nas relações sociais, materiais e naturais do homem, portanto, adentrando também o campo educacional. Nesse contexto, o conhecimento passou a ser visto como um instrumento para o domínio material. Para Nogaro (2001), ao produzir um saber orientado para a técnica e dominação da natureza e do humano, a razão instrumental isenta qualquer possibilidade de promover uma situação em que os sujeitos possam confrontar-se e apossar-se da verdade. Assim, a racionalidade foi reduzida a aspectos puramente técnicos e funcionais, visando à descoberta de conexões próprias entre meios e fins, por isso, o autor acrescenta:

Tal forma de conceber a razão fez com que se perdessem as raízes intelectuais, históricas de conceitos importantes como justiça, igualdade e democracia, etc., não existindo mais uma força capaz de avaliá-los em seu sentido maior. Com isso, passam eles a ser relativizados e confundidos com seus opostos, prestando-se à manipulação ideológica e à propagação das mais grandiosas mentiras. (NOGARO, 2001, p. 150-151).

Nessa lógica, se inscrevem as terminologias reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação por suas características já analisadas.

Conforme Nogaro (2001), a concepção emancipatória é oposta a lógica técnico-instrumental, pois é orientada pela práxis comunicativa que realiza a análise crítica das relações sociais, ao considerar que existem esferas mais amplas da sociedade que não podem ser quantificadas ou medidas. Nessa direção, esse autor salienta que:

A teoria crítica incorpora a dialética porque esta argumenta que poder, conhecimento e dominação, são inseparáveis. Compreender a realidade sob esta perspectiva é rejeitar a mera facticidade dos acontecimentos e das coisas. “A teoria, neste caso, torna-se uma atividade transformadora que vê a si própria como explicitamente política e se compromete com a projeção de um futuro até agora não realizado.” (Giroux, 1986, p.36). Esta não se constitui em apenas uma hipótese de pesquisa, mas esforço histórico para mudar a condição dos homens, emancipando-os da escravidão e dominação a que estão submetidos. (NOGARO, 2001, p. 157).

Nesse sentido, falar em emancipação significa falar em liberdade humana. Contudo, conforme aponta Tonet (2005), a autêntica liberdade humana, a possibilidade de os indivíduos serem de fato sujeitos da sua história, de realizarem amplamente as suas múltiplas potencialidades, só é realizável numa sociedade que tenha superado o capitalismo. Por isso, este autor destaca que a dimensão fundante da emancipação humana é o trabalho. Este, por

sua vez, confere à emancipação humana a possibilidade de materialidade, ou seja, de ser imanente, real, possível e não apenas imaginável ou desejável.

Segundo Tonet (2005), o homem, como ser histórico e social é sempre um complexo articulado que inclui a dimensão fundante, ou seja, o trabalho, e um conjunto de outros campos da atividade humana, como desdobramento disto, o trabalho também é o fundamento ontológico da liberdade. Nota-se, portanto, a relação que se estabelece entre trabalho, liberdade e emancipação.

Algumas considerações, no entanto, são feitas pelo autor em relação ao alcance da emancipação, como a necessidade de maturidade do ser humano, do conhecimento da sua natureza, da vida em sociedade e do estabelecimento do trabalho associado,⁵ por exemplo.

Para tanto, conforme Tonet (2005, p. 177), “[...] a essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico.”

Tais considerações demonstram que uma atividade educativa que pretenda contribuir para a formação de pessoas efetivamente livres deve estar norteada pela emancipação humana. Nesse sentido, Tonet (2005) esclarece que o conhecimento profundo e sólido da natureza do fim que se pretende atingir, é um dos requisitos básicos para tornar a atividade educativa emancipadora, visto que a emancipação humana não possui um conceito único, sendo, portanto, indispensável dominar o conjunto de questões que a sustentam.

A necessidade do conhecimento consistente sobre liberdade, trabalho, sociedade, processo histórico, educação e seus conteúdos específicos, emancipação, entre outros, é, segundo Tonet (2005), fundamental para que o educador possa contribuir para formação de sujeitos livres e emancipados. Esse conhecimento, contudo, depende das opções adotadas pelo educador, nesse sentido:

Trata-se, pois, de formar convicções profundas, mas ancoradas em argumentos rigorosamente racionais. Mais ainda: não se trata de qualquer racionalidade, porque, afinal, a sociabilidade do capital também está assentada numa bem articulada racionalidade (ainda que fenomênica). Trata-se de fundar as convicções na racionalidade do trabalho (ontologicamente entendido). Isto significa ancorá-las

⁵ Segundo Tonet (2005), o trabalho associado pode ser, inicialmente, definido como aquele tipo de relações que os homens estabelecem entre si na produção material e na qual eles põem em comum as suas forças e detêm o controle do processo na sua integralidade, ou seja, desde a produção, passando pela distribuição até o consumo.

no processo social como totalidade matizada pelo trabalho, na medida em que este é raiz de uma sociabilidade verdadeiramente livre. (TONET, 2005, p. 230).

Contribuindo com essa visão, citando Giroux, Nogaro (2001) esclarece que a racionalidade crítica, da qual se deriva a perspectiva emancipatória de formação, não se limita ao exercício do pensamento crítico, mas torna-se o nexos do pensamento e da ação do indivíduo em sua relação com o contexto social. Nesse sentido, o teórico crítico realiza seu trabalho baseado pela luta política, consciente de que não está separado da vida da sociedade, mas ao contrário, está conectado a uma práxis determinada, pois:

Com efeito o educador, embora das formas mais diversas e mesmo nestas condições históricas adversas, sempre tem uma determinada margem de manobra na sua atividade: ele estrutura programas; seleciona conteúdos; escolhe materiais; confere maior ou menor ênfase a determinados aspectos; é dele a opção por determinando método; é dele a escolha de determinada relação com os educandos, etc. Ora, tudo isso é amplamente influenciado pelo fim que ele deseja atingir. (TONET, 2005, p. 230-231).

Saviani (2000) procura fazer a distinção entre a perspectiva crítico-reprodutivista e a perspectiva histórico-crítica em educação. O autor fundamenta as bases da visão crítica, que é crítica, mas não reprodutivista, pois visa à transformação das relações sociais e não à reprodução. Para ele, criticar o existente e explicar seus mecanismos é insuficiente se não houver uma proposta de intervenção prática.

Conforme esse autor (SAVIANI, 2000), na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita, ou seja, os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Assim, para o autor, a perspectiva histórico-crítica considera a necessidade de se compreender a educação em seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de articular uma proposta pedagógica, cujo ponto de referência e compromisso seja a transformação da realidade.

A concepção emancipatória é defendida por Contreras (2002) como modelo ideal. O autor realiza a diferenciação dos modelos de formação de professores orientados pela lógica técnico-instrumental e pela lógica emancipatória. Justifica sua defesa considerando que a reflexão crítica exige uma ação intelectual que emancipa o docente das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não questionados e das formas de coerção e dominação que tais práticas supõem, permitindo ao professor avançar no processo de

transformação da prática pedagógica. Esse autor busca evidenciar como a lógica técnico-instrumental realiza a inculcação ideológica nos docentes, conferindo-lhes uma visão simplificada de sua atuação, distanciada dos compromissos sociais e de transformação, aprisionando-os a práticas imediatistas e funcionalistas. É nesse ponto que acredita na emancipação dos docentes, tornando-os intelectuais transformadores capazes de se libertarem das ideologias dominantes.

Nota-se, portanto, que nessa perspectiva se inserem os termos educação permanente, formação continuada e educação continuada, por possuírem as características de promoção da emancipação docente.

2.1 MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O conhecimento dos modelos ou paradigmas de formação é necessário para que se possa diferenciá-los, analisá-los e compreendê-los a partir de seus pressupostos básicos e princípios orientadores, articulando a análise das práticas emergentes de formação à sua dimensão estruturante, ou seja, a um quadro teórico de referência.

Vários são os modelos apresentados nas discussões teóricas. Contudo, as diferenças significativas que eles apresentam quanto à orientação para realização dos processos podem explicitar a que lógica servem, fazendo-se necessário para uma análise aprofundada, o estudo acerca de cada um.

Candau (2003) trata de dois modelos básicos de formação de professores: o modelo clássico e o novo modelo. Quanto ao primeiro, a autora esclarece que na maioria dos projetos realizados, a ênfase é posta na reciclagem, que para ela “[...] significa ‘refazer o ciclo’, voltar e atualizar a formação recebida” (CANDAU, 2003, p. 52). Estabelece também a existência de espaços destinados à atualização, que são os espaços considerados como lócus de produção do conhecimento; para Candau (2003), o local privilegiado de reciclagem é a universidade e outros espaços a ela articulados. Nota-se que a autora associa os termos reciclagem e atualização ao modelo clássico de formação.

Quanto ao novo modelo, Candau (2003) apresenta três bases fundamentais. A primeira propõe que o lócus de formação do professor a ser privilegiado deve ser a própria escola,

deslocando-se da universidade, pois é no dia a dia, no cotidiano, que “[...] ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *locus* que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação.” (CANDAUI, 2003, p. 57). No entanto, ressalta que não se trata de uma prática repetitiva, mecânica, mas baseada na reflexão que permita identificar os problemas e resolvê-los em coletividade. A perspectiva de formação tendo a escola como *locus* consiste em:

[...] trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de favorecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo a sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, de ressituar o trabalho de orientação pedagógica nessa perspectiva. Parte-se das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia-a-dia e favorece-se processos de pesquisa ação. (CANDAUI, 2003, p. 58).

A valorização do saber docente é o segundo ponto citado pela referida autora. Para explicitá-lo, busca fundamentação em Tardif, Lessard e Lahaye. Esses autores classificam os saberes docentes como plurais, pois são constituídos por vários, entre eles: das disciplinas, do currículo, profissionais e da experiência, os quais são apontados como necessários de valorização e reconhecimento no âmbito das propostas de formação continuada, em especial os saberes da experiência, pois julga a autora serem o núcleo vital do saber docente e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares.

Por fim, ao pensar sobre as novas perspectivas de formação continuada, Candau (2003) centra sua reflexão sobre o ciclo de vida profissional docente, destacando as contribuições de Huberman, que no livro *La vie des enseignants: evolution et bilan de une profession* identifica cinco etapas básicas presentes na vida do profissional, as quais não podem ser compreendidas linearmente e, sim, de forma dialética, entre elas: a entrada na carreira – etapa de sobrevivência e descoberta; a fase da estabilização – momento de identificação profissional e segurança; a fase da diversificação – momento de questionamento, de experimentação e buscas plurais; o momento da serenidade – distância afetiva e/ou conservadorismo e lamentação; e, o momento de desinvestimento – recuo e interiorização, característica do final da carreira (CANDAUI, 2003).

A autora salienta que as etapas da vida profissional raramente são consideradas pelos processos de formação continuada, que acabam por se desenvolver da mesma maneira para

todos os professores, quando a carreira desses profissionais é formada por diferentes momentos com necessidades variadas em cada um deles.

A partir dessa análise, Candau (2003) afirma que:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento. (CANDAU, 2003, p. 64-65).

Outra abordagem na direção de estabelecer modelos para a formação continuada é desenvolvida por Demailly (1995). A autora considera a temática como um campo não homogêneo da educação, abrangendo diferentes concepções, principalmente quanto aos objetivos, conteúdos prioritários e métodos de realização. Na busca por organizar tantas variáveis, faz uma análise crítica sobre como os programas de formação vêm sendo estruturados, direcionada pela compreensão de formação continuada como modo de socialização consciente na transmissão de saberes e de saber-fazer.

Apresenta quatro modos de transmissão formal de saberes realizados por processos também formais, entendidos como aqueles delegados por instâncias especializadas e estruturados de modo coletivo, não realizado somente nas escolas, diferentemente dos processos informais, pelos quais se entende a aprendizagem em situação, a interiorização de saberes, os conhecimentos adquiridos na relação com os colegas, realizados exclusivamente na escola. As formas apresentadas por Demailly (1995) são: a universitária na qual formador e formando, mediante uma relação pedagógica liberal, não obrigatória, constroem e difundem de maneira personalizada saberes teóricos, ou seja, não parte das necessidades objetivas de formação; a formativa contratual realizada por meio de contrato, comercial ou não, ocupando-se da transmissão de saberes de natureza diversa, exigindo do formador competências que não foram disponibilizadas em sua formação inicial; a forma escolar, em que pessoas contratadas por uma instância de legitimidade superior transmitem aos formandos um conjunto de saberes previamente determinado, em processos de participação obrigatória; por fim, Demailly (1995) descreve a forma interativo-reflexiva, que ocorre pela mobilização de apoios técnicos para elaboração coletiva de saberes profissionais ligados à resolução de problemas reais do

trabalho dos professores, ocorre por intermédio de uma atividade reflexiva e teórica de aplicação desses saberes paralelamente ao processo de formação.

Para a autora, esses modelos são considerados ideais-tipo, pois nunca se encontram em estado puro. No entanto, defende a forma interativo-reflexiva para formação contínua de um coletivo de professores, pois nela:

Formador e formandos são colaboradores. Pode-se dizer que o formador é um <<apoio técnico>> dos formandos. Os saberes devem ser produzidos em cooperação (não são conhecidos de antemão), e devem ajudar a resolver os problemas práticos. O <<cliente final>> é o grupo dos estagiários, qualquer que seja o seu estatuto [...], desde que se encontrem explicitamente comprometidos no processo de formação, e não o <<cliente principal>>, isto é, o financiador ou organizador institucional. A negociação coletiva e contínua dos conteúdos é o motor central do processo de formação e de sua avaliação, devendo constituir a fonte para uma definição progressiva do plano de formação. (DEMAILLY, 1995, p. 150, grifo do autor).

O estudo de Demailly (1995) aponta também para a variedade das instâncias formativas, que podem ser os setores do sistema público, estadual, municipal ou federal, ligados à gestão educacional ou não, escolas e organizações de natureza diversa, organizações não governamentais, fundações, instituições ou consultorias privadas.

Na visão de Gatti (2008, p. 58):

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação.

É importante ressaltar que a amplitude da discussão acerca da formação continuada, partindo-se de uma construção histórica, possibilitou apontamentos de ações tanto positivas quanto negativas que resultaram em estudos, buscando propor esclarecimentos e melhorias nos processos de formação. Nesse sentido, algumas considerações são essenciais para o esclarecimento de como os processos vêm sendo realizados e quais os problemas que estão sendo identificados a partir das características que adquirem ao se inserirem em determinado modelo.

A falta de uma definição clara e objetiva que responda o que é realmente formação continuada e que direcione os processos pode ser apresentada como uma das principais dificuldades na organização das ações. Para Gatti (2008), ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após ingresso no exercício do magistério, ora tal significado é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir ao desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos oferecidos pelas secretarias de educação ou outras instituições ao pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação.

Essa diversidade ocorre em virtude de que muitas iniciativas, especialmente na área pública, visam ao suprimento da precária formação inicial, adquirindo a característica de programas compensatórios, sem levar o professor ao alcance de níveis mais elevados do conhecimento ou aprofundá-los na continuidade dos que já possuem.

Vale destacar o importante estudo realizado por Gama e Terrazzan (2007) por intermédio dos artigos publicados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipe), com o intuito de analisar as características da formação continuada nas diferentes regiões do país, trazendo a discussão para o âmbito da efetiva realidade brasileira, clarificando também os estudos de Candau (2003) e Demailly (1995). Os autores classificam tais características em três grupos, a saber:

1. Programas de Formação Continuada de professores: São aquelas propostas elaboradas e implementadas, por iniciativa do Ministério de Educação e/ou das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Estas propostas, normalmente, visam atender grandes demandas dos sistemas de ensino, ou seja, são elaboradas para abranger todos os professores, de uma determinada rede de ensino, ou uma grande parcela deles.
2. Projetos de Pesquisa para a Formação Continuada de Professores: São aquelas propostas elaboradas e implementadas por iniciativa de pesquisadores ou grupos de pesquisa vinculados às Instituições de Ensino Superior (IES). Visam investigar e apresentar resultados a partir de intervenções junto a um determinado grupo de

sujeitos (professores, membros das equipes diretivas, técnicos das secretarias, etc.). Realizam suas pesquisas objetivando sinalizar possibilidades e/ou limitações para a FC segundo certos modelos, estratégias e/ou atividades de formação. A abrangência destas propostas fica restrita às amostras de sujeitos constituídas para a pesquisa.

3. Projetos Escolares para a Formação Continuada dos professores: São aquelas propostas elaboradas, adotadas e implementadas por iniciativa da própria escola, de seus professores e equipe diretiva, sem vínculo com outras instâncias do sistema público. Normalmente são elaboradas visando à reorganização ou reestruturação de algum setor ou práticas na instituição. São restritas ao número de professores da escola ou de uma parcela deles. (GAMA e TERRAZZAN, 2007, p. 10-11).

Em relação às concepções de formação continuada, os autores também apresentam três ideias norteadoras. A primeira associa a formação a processos reflexivos, nos quais os conhecimentos produzidos devem atender, prioritariamente, às práticas de sala de aula, sem estabelecer ligações com as necessidades escolares em sentido amplo. A segunda entende a formação continuada de maneira genérica, podendo ocorrer distanciada das realidades escolares, sem considerar as práticas e necessidades dos professores e da escola, e por fim, a terceira, vincula a formação continuada à noção de atualização pedagógica, na qual o objetivo principal é possibilitar o acesso aos conhecimentos mais recentes produzidos no campo educacional, independente de sua utilidade ou não para o contexto em que se realiza.

Outro ponto destacado por Gama e Terrazzan (2007) é o fato de que todas as propostas analisadas faziam referências ao tempo de duração e à quantidade de ações, tendo como característica marcante a tríade “início, meio e fim”, no entanto deixavam de evidenciar expectativas de continuidade.

Diante das diferenciadas características que cada modelo de formação apresenta e as especificidades que os processos adquirem no decorrer do desenvolvimento, pode-se classificar, tanto o tradicional quanto o novo, descritos por Candau (2003) na lógica técnico-instrumental de formação. O modelo tradicional, como a própria autora descreve, caracteriza-se principalmente, pelo treinamento e está estruturado sob uma relação hierárquica entre os que produzem o conhecimento e quem o aplica, evidenciando a ênfase na prática em detrimento à estruturação teórica.

O novo modelo, inicialmente, pode ser interpretado como promotor da emancipação docente, no entanto, ao defender o abandono da universidade no desenvolvimento dos processos, promovendo a escola como locus principal de formação, Candau (2003) centra sua análise novamente na prática. Nesse sentido, é necessário destacar a dificuldade, bem como as limitações da promoção do desenvolvimento profissional docente distanciada do universo de

produção do conhecimento elaborado, ou seja, da universidade. A articulação escola-universidade é possibilitadora da superação da dicotomia teoria/prática, visto que, se realizada mediante as características da formação emancipatória proporciona o desenvolvimento da atuação comprometida com as amplas questões sociais na perspectiva de transformação das mesmas. Assim o professor transcende a mera reflexão sobre a prática cotidiana.

Entende-se que, entre os modelos apresentados por Demailly (1995), a forma universitária, a formativa contratual e a escolar não servem à lógica da emancipação por suas evidentes características de dicotomia na relação teoria/prática, fragmentação dos conhecimentos trabalhados, descontinuidade dos processos, entre outras.

Entretanto, a forma interativo-reflexiva pode ser considerada diferentemente. Esta apresenta articulação teoria/prática, parte das dificuldades enfrentadas pelos docentes, e prioriza a formação realizada em coletividade e mediante relação igualitária entre formandos e formador. No entanto, ao citar que os saberes produzidos devem ajudar a solucionar os problemas práticos, a autora também limita esse modelo à centralidade na prática e o distancia da lógica emancipatória.

Urge, nesse contexto, discussão mais aprofundada acerca dos modelos de formação, para que as instâncias organizativas e, principalmente, os professores tenham um direcionamento à busca de processos mais comprometidos com a emancipação e o desenvolvimento profissional.

2.2 PRINCIPAIS DIFICULDADES NO DESENVOLVIMENTO DE PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A falta de um direcionamento esclarecedor dos objetivos concretos dos processos de formação continuada tem levado muitas ações ao fracasso quanto à perspectiva de transformação, bem como a insatisfação dos professores quanto à melhoria de sua prática e desenvolvimento profissional. Por isso, algumas considerações sobre as principais dificuldades diagnosticadas e demonstradas nos estudos são carentes de esclarecimento, à medida que possibilitam discernir erros e acertos que estão sendo cometidos.

A descontinuidade é um dos problemas apontados em diversos estudos (AZAMBUJA, 2006; RHEINHEIMER, 2006). Conforme esses autores, as propostas de formação continuada são efetivamente marcadas pela fragmentação das ações, sugerindo uma formação “(des) continuada” e fortemente associada à ideia de acúmulo ou somatório de processos formativos. Por isso, é singular a preocupação em evidenciar a necessidade de ações contínuas, que expressem um início, mas nunca um fim.

Para Azambuja (2006), o problema reside no fato de que, na maioria das vezes, os processos visam somente solucionar dificuldades encontradas na prática pedagógica ou então, como uma simples requalificação dos docentes e seus contextos de trabalho, passando despercebida a importância da formação continuada para o desenvolvimento da educação.

Em estudo realizado na rede de ensino de um município de Santa Catarina, entre 2003 e 2005, com o intuito de analisar as contribuições e limitações da política de formação continuada, Rheinheimer (2006) constata que as ações são constituídas por um conjunto de eventos desenvolvidos, de modo geral, como atividades isoladas, sem continuidade e conexão entre si, desarticulados de uma proposta que conceba e implemente a formação contínua como um projeto permanente de aprendizagem dos professores, o que possibilitaria um desenvolvimento da educação como um todo. A autora constatou, também, que algumas áreas/focos da formação foram privilegiadas no período pesquisado, enquanto outras foram negligenciadas, revelando a fragmentação, a alternância e a irregularidade das temáticas e modalidades de formação priorizadas em cada ano pesquisado. Para Rheinheimer (2006), esse fato pode estar relacionado às mudanças na gestão da secretaria de educação.

Sabe-se que as vontades políticas configuram-se em entraves, na maioria das questões educacionais, a formação continuada não se encontra fora desse contexto. Sendo assim, a troca de governo a cada quatro anos, ou mesmo mudanças que podem ocorrer durante uma gestão, acabam por impossibilitar a continuidade das ações. Quando muda uma gestão, altera-se também a maneira como os processos de formação são desenvolvidos, os ideais, os objetivos e a visão de educação como um todo. Exemplo disso está no estudo de Nunes e outros (2005) realizado no estado do Rio de Janeiro, quando evidenciam que não existe uma política de diálogo entre uma gestão e outra para análise do que já foi desenvolvido, como se tudo começasse do zero a cada nova administração. Informação esta que pode ser generalizada para o restante do país, conhecendo-se o atual cenário da política brasileira.

No entanto, a descontinuidade compreende não somente a configuração organizacional dos processos, mas também a relação teoria-prática que acaba sendo realizada de maneira dicotômica pela forma fragmentada com que são desenvolvidos os conhecimentos. A necessidade da relação teoria-prática ser realizada de maneira recíproca é uma discussão corrente, não apenas no que se refere à formação continuada, mas em todos os temas relacionados à educação. Partidária dessa preocupação, Candau (2003) salienta que para a superação da perspectiva clássica de formação é preciso eliminar essa dicotomia, entre os que produzem conhecimento e os que estão continuamente atualizando e os agentes sociais responsáveis pela socialização desses conhecimentos.

Outro entrave na maneira como a formação continuada vem sendo desenvolvida refere-se a pouca ou quase inexistente participação dos professores na organização das ações, já que, tampouco estes são consultados sobre suas reais necessidades de formação. Sendo assim, ao longo da carreira profissional, os docentes vão aceitando e participando de determinados processos, independente destes estarem de acordo com suas expectativas. Entretanto, do ponto de vista teórico, é difícil imaginar, hoje, propostas que sustentem a formação continuada desvinculada dos ambientes de trabalho, ou seja, a escola. Pauta-se na ideia de que todo o processo de formação continuada deve partir de um estudo prévio sobre o espaço de trabalho, que identifique os principais problemas e as necessidades de mudanças, para, então, proceder-se à definição de objetivos e metas alcançáveis ao longo de um processo planejado para tanto (GAMA; TERRAZZAN, 2007, p. 4).

Esses autores também esclarecem que centrar e vincular a formação na escola não significa desenvolver ações exclusivamente “dentro do espaço escolar”, mas sim ancoradas na escola, a partir de um plano que pretenda efetivar mudanças, tanto nas práticas individuais quanto nas práticas coletivas e institucionais. No entanto, infelizmente isso não ocorre, como evidencia Mendes:

Ao analisar as experiências de formação continuada a que os professores estão sujeitos, pode-se levantar uma série de conjecturas sobre a prevalência da concepção que vem orientando a realização de programas de formação continuada, ainda considerados uma experiência cumulativa, onde seminários, palestras e cursos são oferecidos de forma homogênea a uma grande massa de professores, sem respeitar seus diferentes momentos de desenvolvimento profissional e necessidades específicas. Os programas são pensados como blocos homogêneos e dentro de um único modelo de formação de professores, sem condições mais ampliadas de proposição de programas mais diversificados e alternativos. Ainda não há espaço para a participação mais expressiva de professores em decisões

importantes do processo educativo, nem tampouco no delineamento de experiências de formação continuada, quase sempre definidas a partir das “necessidades do sistema”. (MENDES, 2002, p. 4-5).

Nesse contexto, há que se considerar, também, as dificuldades evidenciadas nos processos realizados a distância, os quais se afastam acentuadamente do contexto do professor. Considerando-se que a distância geográfica e o uso de múltiplas mídias são características inerentes à educação nessa modalidade, verifica-se que esta encontra-se disseminada em todas as partes do mundo, em razão da sua potencialidade de atender à crescente parcela da população que demanda pela formação, inicial ou continuada, a fim de adquirir condições de competir no mercado de trabalho.

Porém, é preciso compreender que não basta colocar os alunos em ambientes digitais para que ocorram interações significativas em torno de temáticas coerentes com as intenções das atividades em realização, nem tampouco pode-se admitir que o acesso a hipertextos e recursos multimidiáticos dê conta da complexidade dos processos educacionais. (ALMEIDA, 2003, p. 330).

Sob esse raciocínio, Zuin (2006) aponta questionamentos relevantes para compreensão das variáveis envolvidas na realização de processos de formação a distância. O autor chama a atenção para a importância das relações estabelecidas no cotidiano da sala de aula, pois considera que são fundamentais na elaboração e reelaboração dos conhecimentos, elevando-os consequentemente a níveis mais elevados. Assim, o autor questiona se é possível um processo educacional/formativo ser desenvolvido a distância? Ou seja, a despeito das bases epistemológicas e dos diversos métodos empregados nas situações cotidianamente experimentadas nas salas de aula, o escopo central de tal processo não é o de proporcionar condições favoráveis para a aproximação e não para o distanciamento entre os professores e os alunos? (ZUIN, 2006).

Esse autor salienta, ainda, que não são poucas as pesquisas que alertam a respeito da predominância da aprendizagem passiva entre os alunos de tais programas, os quais absorvem, ao invés de elaborar, os conteúdos aprendidos e se sentem desestimulados a continuar os estudos, fato que ocasiona altos índices de desistência nessa modalidade. Por isso, um dos grandes desafios em relação ao ensino a distância é o de fornecer condições para que os professores ausentes se tornem presentes, o que não significa defender que a presença física do professor garanta, por si só, o ensino de boa qualidade. Nesse sentido, Zuin (2006)

destaca que a concepção epistemológica e a respectiva abordagem pedagógica são também importantes variáveis dos processos de educação a distância, pois delas depende os níveis de diálogo que podem vir a ser estabelecidos entre professor e aluno, porém, não se pode negar que a distância física dificulta tal diálogo.

Giolo (2008) também se ocupa dessa discussão, chamando a atenção para o próprio *habitat* onde a educação ocorre, ou seja:

A escola, a academia, a universidade foram concebidas e constituídas como espaços e tempos específicos para o exercício do ensinar e do aprender. Bibliotecas e laboratórios de todos os tipos se conjugam, ali, com um esforço coletivo para selecionar, seqüenciar e disseminar os elementos essenciais do complexo saber (teórico e prático) produzido pela humanidade e pelas próprias instituições educativas. Estes espaços são de socialização, de vida política, de confluência de muitas expectativas. São partes importantes da vida das cidades, ora conservadoras, ora extremamente criativas, mas sempre lugares onde as pessoas se experimentam, no que sabem e no que podem vir a saber; no que são e no que podem vir a ser. (GIOLO, 2008, p. 1127-1128).

O autor considera imprescindível priorizar esse lócus, o qual possibilita maiores vivências e contato facilitado com os pares e com o conhecimento elaborado, por intermédio do acesso à biblioteca, por exemplo, principalmente quando se trata da formação de professores, tanto inicial quanto continuada, pois estes, no exercício da prática estão em contato com seus alunos por meio da modalidade presencial e não mediante uso de recursos multimidiáticos.

Verifica-se, portanto, que a modalidade a distância, embora facilite o acesso à formação ao maior número de pessoas, suas limitações e as dificuldades que apresenta quanto à formação coerente com as necessidades e realidade dos professores, não podem ser desconsideradas.

Outra questão que apresenta algumas divergências, entre os estudiosos da área, diz respeito à relação dos conhecimentos a serem desenvolvidos nos processos formativos com a área específica de atuação do professor, pois ora se priorizam os conhecimentos específicos, ora se busca o desenvolvimento de conhecimentos amplos da área educacional. Essa divergência também se relaciona à concepção de que a formação continuada serve para suprir a precária formação inicial a qual muitos professores foram submetidos.

De acordo com Gatti (2008), nas discussões internacionais, a formação continuada consiste no “[...] aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas

áreas, dando sustentação a sua criatividade pessoal e a de grupos profissionais, em função dos arranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.” (GATTI, 2008, p. 58). Essa visão está pautada na perspectiva de que o aprofundamento e construção de conhecimentos da área específica de atuação servem mais à melhoria e às mudanças na prática do professor.

Já para Barbieri, Carvalho e Uhle (1995) o professor precisa de continuidade nos estudos, não apenas para ficar atualizado quanto às modificações na área do conhecimento da disciplina que leciona, mas pela própria natureza do fazer pedagógico, que compreende o domínio da práxis e é, portanto, histórico e inacabado. O autor se refere à necessidade de ampliar os conhecimentos, ultrapassando o domínio da técnica (área específica) para o domínio da práxis, pois considera a:

Técnica definida aqui como atividade que se apóia sobre um saber exaustivo ou praticamente exaustivo, capaz de prever todas as causas que levariam aos resultados desejados. Nenhum fazer humano é totalmente não consciente e nenhum poderia ocorrer se houvesse exigência de um saber exaustivo prévio, com conhecimento total das causas e seus resultados. (BARBIERI; CARVALHO; UHLE, 1995, p. 33).

A defesa desses autores é de que os processos devem priorizar o desenvolvimento de conhecimentos sociais amplos, ultrapassando o domínio somente da técnica e proporcionando a articulação escola-sociedade.

Ampliando essa visão, Fusari e Rios (1995) lançam a proposição da formação continuada no desenvolvimento da competência dos educadores mediante articulação entre a dimensão técnica, ética e política, tendo a dimensão ética como articuladora das outras duas em um processo inseparável. Afirmam que, entre os pressupostos a serem considerados no desenvolvimento de ações formativas está “[...] a relação entre o trabalho no intra-escolar e a consciência em relação à realidade social mais ampla” (FUSARI; RIOS, 1995, p. 38), por isso acreditam na necessidade da formação específica sem deixar de se considerar o conhecimento do contexto social amplo. Para esclarecimento, os autores consideram que:

A competência não deve ser definida como algo estático, como um modelo a ser seguido, mas como algo que se constrói pelos profissionais em sua prática cotidiana. E também não possui o caráter de algo solitário. Ninguém é competente sozinho. As condições para um trabalho competente encontram-se, de um lado, no educador, nas características que o qualificam, e de outro, no contexto no qual ele exerce sua prática, nos sujeitos com os quais interage, nas possibilidades e nos limites que apresentam para uma ação coletiva. (FUSARI; RIOS, 1995, p. 40-41).

Assim, diante das discussões apresentadas, é possível perceber como os diversos entraves se entrecruzam no desenvolvimento dos processos, ou seja, as práticas de formação, marcadas pela descontinuidade e pelo caráter esporádico, configuram-se por intermédio de cursos e encontros que têm por objetivo conduzir os professores à aquisição de técnicas ou habilidades que lhes permitam a implementação mais eficaz de modelos e propostas curriculares, cuja concepção não participam e não conhecem, pois grande parte dos processos são realizados a distância. Essa visão reducionista conduz à relação dicotômica entre teoria e prática, além de aparentemente conferir finalidade de realização dos processos somente quando é descoberto um novo método ou proposta que precisa ser imediatamente transmitida aos professores, como se tal descoberta fosse solucionar todas as dificuldades de sua prática. Entretanto, conforme Rheinheimer (2006), é preciso reiterar que a formação contínua não se constitui como uma política redentora, capaz de dirimir todas as dificuldades e entraves para a melhoria da qualidade do ensino.

O que se espera, afinal, dos processos de formação continuada é uma questão que precisa estar bem clara no imaginário dos professores e das instâncias organizativas. Por meio das discussões já apresentadas é possível inferir que um dos objetivos principais é contribuir para a melhoria, ou gerar alguma mudança na prática do professor. Entretanto, esse objetivo é dificultado pela descontinuidade, pela quase totalidade das formações realizadas com curta duração (40h), além da fragmentação e não relação dos conhecimentos trabalhados com a prática do professor, considerando o movimento teoria-prática.

Enfim, o conhecimento dos diversos entraves relacionados à formação continuada, ou seja, a definição ambígua do termo, a desconsideração dos saberes docentes, a descontinuidade das ações, a dicotomia na relação teoria-prática, a dificuldade em estabelecer objetivos, entre outros, instiga o indivíduo a refletir sobre um conceito tipo-ideal que possa orientar este estudo. Discutem-se muito os pressupostos a serem considerados no desenvolvimento das ações, no entanto, nota-se a necessidade de articulação destes a um conceito que esclareça o que é, ou o que deve ser a formação continuada e, principalmente, que modelo de profissional esta visa desenvolver.

2.3 A NECESSIDADE DE UM CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Pensar em um conceito que supere as perspectivas tradicionais de formação exigem o esforço na adoção de uma postura crítica sobre educação, que possibilite o distanciamento do paradigma técnico-instrumental, basilar à maioria dos processos formativos hoje desenvolvidos, e promova a aproximação da perspectiva emancipatória. Por sua característica de libertação das inculcações ideológicas a que estão aprisionados a maioria dos docentes, essa perspectiva possibilita o desenvolvimento profissional em sentido amplo, ou seja, não somente no que se refere às mudanças ou melhorias na prática pedagógica mas, sobretudo, na construção da autonomia profissional, alicerçada nos compromissos sociais da profissão.

Nesse sentido, faz-se necessário conhecer os modelos de atuação profissional, pois refletem a lógica de formação que os regem, possibilitando esclarecer que tipo de atuação serve à lógica emancipatória.

Para tanto, tomam-se como referência o estudo de Contreras (2002) sobre três concepções de profissionais da educação, entre elas, a do docente como especialista técnico; como profissional reflexivo e como intelectual crítico. Para o autor, cada concepção pressupõe formas de entender o trabalho de ensinar e de assumir a autonomia profissional.

O modelo de racionalidade técnica na construção do especialista técnico é descrito como:

A idéia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. (CONTRERAS, 2002, p. 90-91).

A prática profissional, nesse modelo, é racional e baseia-se na aplicação do conhecimento científico especializado. Como destaca o autor, essa é uma relação de dependência que afeta o desempenho profissional, por três motivos. O primeiro, “[...] a relação que se estabelece entre a prática e o ensino é hierárquica” (CONTRERAS, 2002, p. 91), pois a atuação do professor depende dos conhecimentos técnicos produzidos na pesquisa científica, que recebe um reconhecimento social e acadêmico distinto dos que “apenas”

aplicam tais conhecimentos. Outra relação hierárquica é a do conhecimento teórico sobre o prático na concepção de currículo desse modelo de prática docente.

O segundo motivo é o entendimento da ciência aplicada como formulação de regras tecnológicas que resultarão na solução de determinados problemas. Esse fator age de maneira negativa na prática do professor, quando considera que basta a aplicação de ações técnicas para o alcance dos fins desejados.

O terceiro motivo é o fato de que a aplicação do conhecimento técnico somente se realiza se os fins que se pretendem e o contexto em que acontece determinada prática sejam fixos e bem definidos, o que, em educação, é quase impossível, dadas as suas características de imprevisibilidade e variabilidade. Esclarecendo essa contradição, Grundy (1987 apud CONTRERAS 2002, p. 96) diz:

[...] assumir o modelo de racionalidade técnica como modelo de profissionalidade significa assumir uma concepção “produtiva” do ensino, isto é, entender o ensino e o currículo como atividade dirigida para alcançar resultados ou produtos predeterminados. Isso significa, entre outras coisas, possuir antecipadamente uma imagem sobre o comportamento de uma pessoa educada, entender o conteúdo curricular como um conjunto de conhecimentos despersonalizados e estáticos que devem ser adquiridos, e separar detalhadamente a função e o momento do esboço ou programação, do momento da realização e da avaliação.

Considerar a concepção técnica da prática pressupõe uma visão simplista da educação, quando na realidade esta envolve fatores altamente complexos. Os professores lidam diariamente com problemas diversos que não possuem apenas uma explicação, por isso necessitam entender as situações, permitindo que a interpretação e as possíveis respostas dadas a elas sejam alteradas conforme a necessidade, o que muito se distancia da mera aplicação de conhecimentos técnicos.

A atuação orientada pela racionalidade técnica tem capacidade reduzida de construção de autonomia profissional, pois é limitada pela obediência a um conjunto de regras e habilidades previamente definidas. Nesse sentido, não há o desenvolvimento de habilidades de questionamento, problematização e visão crítica do ensino, ou seja, a profissionalidade docente é somente identificada pela aplicação eficaz de métodos e alcance de objetivos definidos. Assim, o reconhecimento profissional que os professores atuantes sob essa perspectiva recebem:

[...] relaciona-se com o domínio técnico demonstrado na solução de problemas, ou seja, no conhecimento dos procedimentos adequados de ensino e em sua aplicação inteligente. Sua perícia técnica se encontra no conhecimento de metodologias de ensino, no domínio de procedimentos de gestão e funcionamento do grupo em sala de aula e no manejo de técnicas de avaliação e aprendizagem. Todos esses conhecimentos, embora possuam uma parcela referente as habilidades desenvolvidas na prática, encontram, não obstante, seu fundamento na bagagem do conhecimento pedagógico disponível. É a formação inicial e permanente dos professores que supostamente lhes permite o acesso a métodos de ensino, materiais curriculares, técnicas de organização da classe e manejo dos problemas de disciplina, técnicas de avaliação etc., que os especialistas elaboram. (CONTRERAS, 2002, p. 95).

Percebe-se a relação que o autor estabelece entre a atuação com domínio técnico e a dependência profissional aos especialistas responsáveis pela elaboração do conhecimento, citando como fonte de acesso das técnicas e métodos de ensino os processos de formação inicial e permanente. Dessa forma, a análise das concepções e terminologias que os processos de formação continuada vêm assumindo são reveladores do tipo de profissional que se busca formar, ou seja, os processos que visam apenas à acumulação de conhecimentos teóricos e técnicos estão a serviço da racionalidade técnica.

Nessa perspectiva, tal modelo em nada se relaciona a lógica emancipatória de formação, pois encontra-se preso a regras e determinações predefinidas, como se os problemas a serem solucionados fossem sempre os mesmos e não exigissem habilidades de análise, reflexão, problematização e crítica. Para tanto, Contreras (2002) acrescenta ainda que:

Decidir a ação mais apropriada para cada caso não é algo que possa proporcionar um conhecimento pedagógico de caráter técnico, porque ele precisamente não resolve os conflitos e dilemas de avaliação sobre o que é mais conveniente em uma determinada circunstância, como atender a necessidades dificilmente relacionáveis ou quanto deve dar de si em uma situação imprevista. Só o ato de assumir e o compromisso pessoal com opções pedagógicas podem proporcionar o substrato para enfrentar o imprevisível, o incerto e o ambíguo, já que as respostas e sua justificação devem ser elaboradas de forma implícita, normalmente no decorrer da própria atuação. (CONTRERAS, 2002, p. 104).

A insuficiência do modelo da racionalidade técnica busca ser superada pelo resgate da base reflexiva da atuação por meio do modelo de profissional reflexivo. Essa é a segunda concepção de profissional da educação apresentada por Contreras (2002).

Conforme o autor, nesse modelo, o professor é aquele que, mediante situações que não se resolvem pela aplicação de repertórios técnicos, utiliza-se de habilidades, como a reflexão. No entanto, tal reflexão e o conhecimento despendido na solução dos problemas, antecede a

ação, pois o profissional não seleciona determinado conhecimento e reflete sobre o que está fazendo antecipadamente. O conhecimento e a reflexão se realizam na ação.

Contreras (2002), pautando-se em Schön, destaca que o conhecimento na ação gera o conhecimento na prática, pois este acontece mediante necessidades do cotidiano do professor. A prática, nesse sentido, constitui-se em um processo não somente de resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas à reflexão sobre quais devem ser os fins, qual o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas.

Com o passar do tempo, o profissional, após ter se deparado repetidas vezes com o mesmo problema, adquire expectativas, imagens e técnicas que direcionam suas decisões de maneira que, nesse momento, ocorre a criação de novas perspectivas, de novas maneiras de entender os problemas, criando-se um ciclo de reflexão, assim, a prática é considerada como um modo de pesquisar. O professor torna-se um “prático” que, pela reflexão, no contexto do problema em que se encontra, tenta modificá-lo, mediante o processo avaliação-ação-nova avaliação, nesse sentido, o profissional não está alheio à situação como na racionalidade técnica, ao contrário, ele deve entendê-la como configurada por transações realizadas com a sua contribuição.

Essa concepção de profissional é orientada pela atuação como prática reflexiva ou racionalidade prática, que é oposta à racionalidade técnica. Conforme descrição de Contreras (2002), esta consiste na mobilização de critérios normativos presentes e realizados no próprio desempenho profissional. Nela manipulam-se processos de reflexão e ação não lineares, que buscam abranger o pensamento, a compreensão, a seleção de valores, o conhecimento e a atuação do profissional simultaneamente. O autor ressalta que a prática reflexiva é produto da meditação, da bagagem pessoal, da experimentação com as situações, da reflexão na prática, da intenção que se expressa como qualidades que guiam a busca e não como resultados antecipados.

Uma diferença básica, apresentada por Contreras (2002), entre a racionalidade prática e a racionalidade técnica é a de que a reflexão é compreendida como modo de conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos, em vez de derivação técnica, de esboço e racionalização das regras de decisão segundo concepções positivistas (análise de dados, regras de inferência, comprovação de hipóteses, etc.).

Entretanto, algumas considerações a respeito das limitações do profissional reflexivo são descritas pelo autor. No que se refere ao desenvolvimento da autonomia profissional, o

autor ressalta que esse modelo cumpre seu papel, à medida que considera que a educação não pode ser determinada de fora, sendo os próprios profissionais, em última instância, os decisórios de sua atuação. Contudo, as decisões e julgamentos autônomos, centrados no professor, excluem o direito de participação da comunidade nas questões educacionais, quando esta se trata de assunto público de interesse social.

Nesse sentido:

Se, inevitavelmente, os docentes reflexivos, ao deliberarem sobre sua prática, adotam decisões que estão em consonância com suas próprias perspectivas e valores, e se a assunção, por parte dos professores, da complexidade das situações de ensino e sua resolução só pode ser feita a partir de sua deliberação e julgamento profissional autônomo, parece que se está reconhecendo que, inevitavelmente, a comunidade fica excluída de sua participação nas decisões educativas. (CONTRERAS, 2002, p. 130).

Outro problema da atuação do profissional reflexivo é sua demasiada centralidade na prática para tomada de decisões diante dos problemas educacionais, por dois aspectos. O primeiro reside no fato de que, conforme Contreras (2002), não é possível afirmar que a reflexão seja suficiente para abranger a pluralidade das situações a que o professor se depara em sua atuação, além de que a docência não se desliga dos valores dos próprios professores sobre o ensino e suas circunstâncias. O segundo aspecto diz respeito ao questionamento sobre a possibilidade de evolução da reflexão, durante a atuação docente, ou seja, à medida que o professor individualmente volta a refletir sobre sua prática, após já ter despendido sua ação acerca do problema, surge a incerteza de que a nova ação possa ser considerada melhorada, pois este não busca outros recursos, conhecimentos ou a coletividade para auxiliá-lo, ficando restrito ao contexto da sala de aula.

Ao apontar as limitações da prática reflexiva, Contreras (2002) analisa uma concepção que não renuncia os pressupostos de realização de uma prática consciente e deliberativa, guiada pela busca da coerência pessoal entre as atuações e as convicções defendidas pela prática reflexiva, porém torna-se mais ambiciosa ao acrescentar a crítica na reflexão, no desenvolvimento do profissional como intelectual crítico.

A caracterização do profissional crítico é realizada, principalmente, a partir dos estudos de Giroux. Esta é sustentada pela ideia dos professores assumirem a posição de autoridade emancipadora, instituindo aos profissionais o dever da crítica constante aos “[...] discursos e valores que legitimam a prática social e acadêmica [...] com o objetivo de

construir um ensino dirigido à formação de cidadãos críticos e ativos” (CONTRERAS, 2002, p. 158), capazes de realizar transformações na sociedade, o que significa, não apenas assumir a responsabilidade sobre a construção e utilização do conhecimento teórico, mas também o compromisso de transformação do pensamento e das práticas dominantes, pautando-se na ideia de liberdade, igualdade e democracia, dirigidas à progressiva humanização e bem maior da sociedade.

Nesse contexto, a caracterização dada por Contreras (2002) a estes profissionais é de intelectuais transformadores, “[...] já que não se trata só de um compromisso com a transmissão de um saber crítico, mas com a própria transformação social, por meio da capacitação para pensar e agir criticamente.” (CONTRERAS, 2002, p. 159).

O autor destaca que o profissional crítico, valendo-se do conhecimento do qual é portador, adquire emancipação e, assim, maior controle sobre seu trabalho, porém não o individualiza, mantendo uma relação de cooperação entre colegas e setores sociais que possam contribuir à melhoria da educação. Dessa maneira, considera fundamental o envolvimento dos profissionais nos movimentos sociais, ampliando a atuação da escola na sociedade e tornando-a efetivamente um espaço democrático.

Conforme o autor, a construção do professor como profissional crítico não é um processo que acontece da noite para o dia, tampouco, fixa-se efetivamente. Trata-se de “[...] um projeto que tem de ir encontrando e elaborando seu próprio conteúdo no processo de tentar realizá-lo.” (CONTRERAS, 2002, p. 160). Para tanto, a reflexão crítica tem como pretensão ajudar os professores a desenvolver uma apreciação da situação na qual se encontram visando transcender os limites das análises reduzidas ao contexto da sala de aula. Objetiva-se chegar à crítica das estruturas políticas, econômicas e culturais nas quais se inscreve o trabalho docente, com a ampla e constante problematização das práticas de ensino (inclusive as próprias) e suas circunstâncias. Desse modo, transcende os limites das reflexões pontuais da prática, atuando mediante um pensamento orientado e primando por definir-se diante dos problemas históricos e sociais, ou seja, inscreve-se na compreensão e análise de contextos globais.

Segundo o autor, essa forma de atuação exige a intelectualização do trabalho do professor, desenvolvendo um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, de modo que, por intermédio do ensino de uma pedagogia crítica e da colaboração dos alunos e da

comunidade ligada à educação, possa-se promover transformações diante da realidade que os cercam.

Com o objetivo de esclarecer como a construção do profissional crítico pode ser realizada, esse autor salienta que:

A reflexão crítica não se pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro de “definir-se” diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais para incluir sua análise como problemas que tem uma origem social e histórica. (CONTRERAS, 2002, p. 163).

Ou seja, a reflexão crítica exige uma ação intelectual que emancipa o docente das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não questionados e das formas de coerção e dominação que tais práticas supõem e que, conforme o autor permite ao professor avançar no processo de transformação da prática pedagógica (CONTRERAS, 2002).

Pautando-se nos estudos de Smyth, esse autor exemplifica concretamente como a reflexão crítica se insere na prática, ou como os professores podem realizar sua prática pautando-se na reflexão crítica, o que ocorre a partir de algumas ações e questionamentos que, embora sejam descritas separadamente, ocorrem mediante um processo contínuo, ou seja, não pressupõe começo e fim.

A primeira ação se refere à descrição, a partir da questão: quais são minhas práticas? Esta leva o professor à reflexão crítica a respeito das práticas que refletem regularidades, contradições, fatos relevantes ou não, incluindo os elementos quem, o que e quando. A segunda ação se refere à informação, partindo do questionamento: quais teorias se expressam em minha prática? Essa pergunta leva os docentes a analisarem as descrições para identificar as relações entre os elementos. A terceira ação, por sua vez, refere-se ao confronto, buscando analisar quais são as causas das expressões reveladas na segunda, para tanto, o professor deve considerar quais pressupostos, valores e crenças permeiam sua atuação, de onde estes procedem, que práticas sociais expressam, o que mantém as teorias seguidas, o que as limita, que conexões há entre o pessoal e o social e a que interesses servem. A quarta e última ação é a de reconstrução, na qual o professor se questiona em como poderia mudar, o que poderia

fazer de forma diferente, o que deve ser considerado pedagogicamente importante e quais as medidas a serem tomadas para introduzir essas mudanças (CONTRERAS, 2002).

Esse ciclo de reflexão, ou seja, descrição, informação, confronto, reconstrução e assim sucessivamente, permite ao professor alcançar a reflexão crítica e, conseqüentemente, desenvolver o papel de intelectual transformador, tanto das condições de trabalho quanto das práticas educativas e sociais que o rodeia, por meio da autocompreensão da própria prática. Nesse sentido:

A figura do intelectual crítico é portanto a de um profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como “natural”, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo. (CONTRERAS, 2002, p. 185).

A prática condicionada por fatores históricos, culturais, sociais, institucionais, políticos e trabalhistas passa a ser assumida pelo professor como responsabilidade própria e não determinada por terceiros. Contreras (2002), na caracterização das ações de um profissional crítico, destaca três dimensões da profissionalidade, as quais considera indispensáveis à formação e atuação, voltadas à emancipação e autonomia docente. Uma delas é a obrigação moral que compreende um ensino dirigido à emancipação individual e social, guiado pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação. Outra dimensão da profissionalidade, descrita pelo autor, é o compromisso com a comunidade na defesa de valores para o bem comum e participação em movimentos sociais pela democratização. Por fim, o autor descreve a competência profissional que se refere à autorreflexão sobre as distorções ideológicas e aos condicionantes institucionais da profissão, com o desenvolvimento da análise e da crítica social e participação na ação política transformadora.

Dessas dimensões deriva a concepção de autonomia-emancipação assumida pelo profissional, segundo o autor:

Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino. (CONTRERAS, 2002, p. 192).

De certo, os estudos de Contreras (2002) apresentam as condições possíveis e necessárias à melhoria da profissionalidade docente. Em contrapartida, cabe o questionamento sobre as maneiras de concretizar a atuação crítica, pois a construção do profissional crítico não se realiza somente pela conscientização destes da necessidade de mudanças, necessita sim, de formação direcionada a esse fim.

Nesse sentido, a formação continuada dos professores, realizada na lógica emancipatória, voltada à formação de intelectuais transformadores é um dos mecanismos de efetivação de mudanças mais concretas da atual conjuntura em que se encontra o cenário educacional do país, pois é necessário melhorar a formação daqueles que já realizam o trabalho nas escolas e que, muitas vezes, tiveram uma formação inicial precária ou, por um motivo ou outro, vêm-se aprisionados a concepções tecnicistas de formação, ao não assumirem o caráter político e social da profissão.

Assim, a concepção que orienta este estudo compreende a formação continuada como o permanente processo de desenvolvimento dos profissionais do magistério, podendo partir de buscas individuais ou de iniciativas das instâncias ligadas à educação. Os processos devem ter como ponto de partida a relação teoria-prática por intermédio da visão crítica, objetivando o aprofundamento e construção de conhecimentos acerca da área de atuação e da realidade educacional inserida no contexto social amplo, desenvolvidos em parceria entre escola e universidade, com estudos em coletividade, possibilitando a continuidade da formação e proporcionando, além da melhoria da prática docente, a construção da autonomia-emancipação profissional.

3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Conhecer as políticas educacionais de formação dos professores é uma ação necessária para que se possa compreender os objetivos almejados por estas quanto à formação dos indivíduos e à construção do projeto de sociedade que se deseja. Sabe-se que a profissão docente está diretamente relacionada a esses fins, pois, à medida que se ocupa da formação das novas gerações, a atuação orientada e/ou alicerçada em determinada opção teórico metodológica possibilita, ou não, a formação de cidadãos capazes de construir, transformar e participar de tal projeto.

Nesse sentido, faz-se, nesta terceira parte da dissertação, um estudo acerca das influências e imposições dos organismos internacionais, ancorados na bandeira do neoliberalismo, às políticas nacionais de formação de professores, bem como da legislação vigente resultante desse processo.

Salienta-se que a reforma educacional teve início, em especial, nos anos de 1990, concomitante ao processo de reforma do aparelho do Estado, no governo Fernando Henrique Cardoso. Alicerçado a um projeto que apontava para a expansão quantitativa e a melhoria qualitativa da escolaridade básica dos sistemas públicos de ensino (PIMENTA, 2004), o cenário educacional que passa a ser desenhado nessa década situa-se nos marcos das reformas que se desenvolveram nos países da América Latina, orientadas e/ou impostas pelos organismos internacionais como alternativa à crise de acumulação do capitalismo e com o objetivo declarado de adequar os sistemas educacionais ao processo de reestruturação produtiva e à nova configuração de Estado.

Sob essa ótica, as políticas educacionais brasileiras, em especial as de formação dos professores, originadas nos anos de 1990 e, progressivamente, implementadas até os dias atuais, ganharam nova roupagem. No entanto, nota-se que os caminhos a serem percorridos precisam ser redefinidos, a fim de que a nova configuração de formação esteja a serviço da emancipação docente e não ao pragmatismo do modelo técnico-instrumental característico das políticas atuais (FREITAS, 2003, 2004; PIMENTA, 2004; PALMA FILHO, 2004).

Para Freitas (2003), as características pragmáticas assumidas pelos processos formativos ocorrem porque no processo de implementação das reformas foram perdidas

dimensões importantes acerca das discussões educacionais históricas, especialmente aquelas realizadas a partir do final da década de 1970. A ausência de tais dimensões desencadeou diversos equívocos, como a excessiva ênfase ao que acontece na sala de aula, em detrimento à escola como um todo, o que deu margem à definição de políticas educacionais baseadas exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo, reduzindo as atenções sobre a problemática dos fins da educação, por exemplo.

Nesse cenário, a formação dos professores é hoje anunciada como um dos principais problemas da qualidade da educação pública básica, sendo objeto tanto de políticas e ações educacionais quanto de discussões em diferentes instâncias da sociedade. Cabe, nesse sentido, investigar as origens da agenda educacional brasileira, bem como as ações implementadas atualmente para esclarecer em que medida a lógica técnico-instrumental de formação insere-se nelas.

3.1 A AGENDA EDUCACIONAL BRASILEIRA A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Derivada das grandes transformações econômicas ocorridas em âmbito mundial e da consequente crise do papel do Estado, a nova roupagem das políticas educacionais brasileiras integra um conjunto de medidas adotadas no sentido de redefinir o papel do Estado, colocando-o em consonância às determinações internacionais focadas no desenvolvimento econômico e na universalização do capitalismo (ZIBAS, 1997; KRAWCZYK, 2005; CORAGGIO, 1998).

Com essa redefinição, o Estado brasileiro assume características minimalistas em relação às responsabilidades públicas, já que essas são, em sua maioria, transferidas a setores da sociedade civil, mas, no entanto, forte em relação à regulação e avaliação (DURLI, 2007; AFONSO, 1999; LAVAL, 2004). Essa concepção de Estado está expressa em um documento lançado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, no ano de 1995, intitulado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, no qual foram definidos os objetivos e diretrizes à mudança de paradigma da administração pública para viabilização da reforma. Neste, pelas palavras do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, lê-se:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado. (BRASIL, 1995, p. 7).

O então denominado estado gerencial deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, mas se fortalece na função de promotor e regulador desse desenvolvimento, baseando-se na relação de Estado forte e mínimo, sempre em conformidade com os interesses das forças hegemônicas. Afonso (1999) alude que essas transformações têm como vetores a própria redefinição do papel do Estado aliada à revalorização da ideologia de mercado que, juntos, geram as mudanças econômicas e políticas nos cenários nacionais onde são implementados.

As principais mudanças assumidas pela reforma, nessa direção, dizem respeito à descentralização, privatização e regulação, pois se considera vantajoso transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. De acordo com o documentado lançado pelo Ministério da Reforma:

[...] o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não-especializada. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade (BRASIL, 1995, p. 13).

Ilustrativo dessa tendência é o que ocorre mediante a transferência de responsabilidades para à sociedade civil, pois o Estado fica eximido de suas obrigações gerando, conseqüentemente, a redução de gastos públicos.

Nesse cenário encontra-se a educação, considerada pelo documento da reforma citado anteriormente como um setor não exclusivo do Estado, ou seja, corresponde ao setor em que o governo atua simultaneamente com outras organizações públicas não estatais e privadas,

processo chamado publicização.⁶ Conforme Krawczyk (2005), já a Constituição de 1824 deixa brechas para que o ensino público e gratuito também possa ser privado, ou seja, esta mudança vem sendo programada de longa data. Assim, os objetivos declarados pelo referido plano acerca dos serviços não exclusivos, correspondem a:

Transferir para o setor público não estatal estes serviços, através de um programa de “publicização”, transformando as atuais fundações públicas em organizações sociais, ou seja, em entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do poder legislativo para celebrar contrato de gestão com o poder executivo e assim ter direito a dotação orçamentária.

Lograr, assim, uma maior autonomia e uma conseqüente maior responsabilidade para os dirigentes destes serviços.

Lograr adicionalmente um controle social direto desses serviços por parte da sociedade através dos seus conselhos de administração. Mais amplamente, fortalecer práticas de adoção de mecanismos que privilegiem a participação da sociedade tanto na formulação quanto na avaliação do desempenho da organização social, viabilizando o controle social.

Lograr, finalmente, uma maior parceria entre o Estado, que continuará a financiar a instituição, a própria organização social, e a sociedade a que serve e que deverá também participar minoritariamente de seu financiamento via compra de serviços e doações.

Aumentar, assim, a eficiência e a qualidade dos serviços, atendendo melhor o cidadão-cliente a um custo menor. (BRASIL, 1995, p. 46-47).

Vê-se, na definição desses objetivos, a clara intenção do governo federal de privatização da educação ao descentralizar esse setor para o mercado. Conforme Krawczyk (2005), esse processo ocorre por meio de duas vias: a primeira diz respeito à descentralização da responsabilidade de controle e regulação educacional, a outra, à descentralização da responsabilidade da oferta e universalização do serviço educativo. Na reforma, o objetivo declarado resultante desse processo é assegurar o direito dos pais à escolha pela educação de seus filhos, assim como controlá-la e exigir mudanças.

A lógica da competitividade então se manifesta no sistema educacional, facilitando o surgimento de diversas “inovações” para atender aos interesses da população, algumas já realizadas no Brasil e outras ainda em viabilização.

Sob essa lógica, os programas de avaliação da qualidade do ensino, implementados nos diferentes níveis educacionais pelo governo nacional nos últimos anos, retratam a convergência das políticas educacionais brasileiras à lógica neoliberal da competitividade,

⁶ Corresponde a ação ou efeito de tornar público, de dar publicidade, transferindo a gestão de serviços públicos para entidades públicas não estatais que o poder executivo passa a subsidiar.

segundo a qual, as escolas que apresentam índices satisfatórios recebem premiação e os professores que nelas atuam bonificação salarial. Essa prática estimula a competitividade entre as escolas, além de rotular como insatisfatórias, perante a sociedade, aquelas que não atingirem os índices, o que acaba por agravar ainda mais a situação.

No cenário mundial, segundo Krawczyk (2005), o *ranking*, a premiação escolar e o sistema de vale-educação, que são subsídios do governo para as famílias matricularem seus filhos em escolas de sua preferência, constituem os exemplos de destaque dessas inovações.

Percebe-se que as implicações ocasionadas pela reforma do Estado nas políticas educacionais são diversas. No entanto, não são isoladas as ações tomadas pelo governo federal sobre o sistema educativo nas últimas décadas, já que estão articuladas a objetivos claros e bem delineados quanto ao futuro da educação no país. Conforme Afonso (2001), esses objetivos são definidos pelas organizações e instâncias de regulação supranacional, como as Organizações não Governamentais (ONGs), o Mercosul, a Organização Mundial do Comércio (OMC), a União Europeia, aliadas a outras já tradicionais e fortemente influentes, como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). O autor afirma que são essas organizações que, direta ou indiretamente, ditam parâmetros para a reforma do Estado, em diferentes países, nas suas funções de aparelho político-administrativo e de controle social.

Entre essas organizações o Banco Mundial é a instituição financeira que presta financiamentos e assessoria educacional, recomendando, às políticas econômicas e sociais da América Latina, uma agenda estritamente neoliberal. Conforme Zibas (1997), esta instituição prioriza políticas sociais que protejam as camadas mais pobres da população dos efeitos recessivos dos ajustes econômicos mundiais, indicando o caminho mais eficiente para tal proteção, ou seja, a redução da pobreza mediante o aumento do índice de escolaridade. O Banco Mundial vem impondo políticas homogêneas para a educação as quais, na visão de Coraggio (1998), apresentam três configurações principais: dar continuidade ao processo de desenvolvimento humano iniciado com a industrialização; compensar a população dos efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização; instrumentalizar a política econômica, assegurando a reestruturação do Estado e do mercado conforme os interesses neoliberais. Com essa intencionalidade, o Banco Mundial impõe aos países a adoção de certas medidas, por meio de um discurso teórico-ideológico, as quais são

apresentadas como única possibilidade real de alcançar o crescimento econômico e a estabilidade sociopolítica (CORAGGIO, 1998).

O documento lançado pelo Banco em 1996, intitulado *Prioridades y estrategias para la educación* (BANCO MUNDIAL, 1996), demonstra claramente o viés de análise econômica, sob a qual são formuladas as políticas educacionais. É notável a preocupação dos formuladores desse documento em destacar, repetidas vezes, que a educação é fundamental para o crescimento econômico e a redução da pobreza, salientando que as reformas educacionais devem priorizar, em todos os aspectos, a eficácia e a eficiência, a partir do baixo custo e da alta rentabilidade. Nesse documento, as reformas de financiamento e administração da educação se sustentam em seis aspectos essenciais, de acordo com o contexto de cada país.

O primeiro aspecto diz respeito à necessidade de os governos dirigirem maior atenção à educação, objetivando acelerar a reforma, garantindo, assim, o crescimento econômico e a redução da pobreza, já que existe uma relação direta entre educação, saúde, nutrição e fecundidade. O segundo se refere à atenção aos resultados, ou seja, conforme o documento, as prioridades educacionais devem ser estabelecidas, observando os resultados derivados da análise econômica e do estabelecimento de normas para avaliação da aprendizagem. O terceiro trata do investimento público centrado na educação básica, pois para assegurar a eficiência é preciso investir onde se obtém os maiores rendimentos, ou seja, na educação básica (BANCO MUNDIAL, 1996), haja vista a disseminação, pelo Banco, da ideia de que nesse nível de ensino obtêm-se ascensão mais rápida das camadas menos favorecidas, possibilitando-lhes a participação em sociedade.

Atenção à equidade é a quarta prioridade proposta para a reforma no documento. Tal prioridade se sustenta em dois princípios, o direito de todos à educação básica, com os conhecimentos e habilidades que esse nível de ensino proporciona para o funcionamento eficaz do indivíduo em sociedade e a obrigação dos governos em assegurar a oportunidade de acesso à educação à população (BANCO MUNDIAL, 1996). Fica evidente a preocupação em oferecer a todos oportunidade de acesso à educação, visando ao aumento das matrículas e à universalização da educação básica, muito embora, não se refira ao tipo de educação e sob qual qualidade se pretende proporcionar.

A quinta prioridade diz respeito à participação das famílias, visando oportunizar a escolha da instituição de ensino pelos pais, bem como o envolvimento destes na gestão escolar, resultando maior investimento da sociedade civil e do setor privado na educação

básica (BANCO MUNDIAL, 1996). Essa prioridade insere-se na tarefa de crescente descentralização das políticas sociais conferidas aos governos pelo Banco Mundial.

Por fim, a sexta prioridade propõe tornar as instituições mais autônomas, no entanto, tal autonomia se refere à liberdade para decisão de utilização dos recursos e arrecadação destes com pais e a comunidade. Essa prioridade confere muito mais responsabilidades à escola do que propriamente liberdade, haja vista que as práticas de gestão autônoma devem estar regulamentadas e avaliadas dentro dos limites estabelecidos pelo governo.

Por meio dessas seis prioridades, o Banco Mundial orienta a reforma educacional atrelando-a à reforma econômica, pois como destaca Coraggio (1998), o investimento em educação é uma via para o desenvolvimento. Segundo o documento, o gasto em educação equivale a investir no capital humano, gerando, assim, um aumento de renda.

A formação de professores, nesse contexto, ganha relevância por sua dimensão estratégica na formação das novas gerações e porque, de sua atuação, depende grande parte da implementação das reformas. As determinações direcionadas à formação docente são apresentadas no documento do Banco Mundial, mediante discussão sobre o melhoramento da qualidade da educação. Esse documento destaca os conhecimentos e competências necessárias aos docentes para o bom desempenho de sua função, sem deixar de priorizar as determinantes de eficiência e eficácia, sob as quais se baseia a reforma educacional imposta pelo Banco.

Segundo o documento (BANCO MUNDIAL, 1996), o melhor desempenho dos estudantes depende do nível de conhecimento que o professor possui, de seu domínio sobre os conteúdos, de competência linguística verbal e escrita, bem como de seu repertório de técnicas de ensino. Nesse sentido, sugere a contratação de profissionais devidamente capacitados, cujos conhecimentos possam ser avaliados por testes, ou, ainda, pelo estabelecimento de um exame nacional docente.

No que diz respeito à formação continuada lê-se no documento:

La formación en el servicio permanente y bien concebida es otra estrategia para mejorar el conocimiento de los docentes de la asignatura y las prácticas pedagógicas conexas. Entre los elementos reconocidamente eficaces de formación en el servicio se cuentan la presentación de nuevas teorías o técnicas, las demostraciones de su aplicación, la práctica, el intercambio de información, y el entrenamiento continuado [...]. Como lo indican esos elementos, la formación en el servicio es más eficaz cuando está directamente vinculada a la práctica en el aula [...] y cuando la imparte el jefe de docentes [...]. Los programas de educación a distancia para la formación pedagógica en el servicio (y anterior al servicio) suelen ser más eficaces en función

de los costos que los programas de enseñanza en internados. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 92).

Os pontos destacados como mais eficazes para melhoria dos conhecimentos docentes revelam a característica pragmática de formação priorizada nas orientações do Banco Mundial, por intermédio da clara centralidade na prática e não referência ao processo formativo, característico da formação emancipatória, em que teoria e prática se encontram articuladas.

Nesse sentido, fica evidente também a opção pela formação técnica voltada à redução de gastos e aumento da rentabilidade. Nota-se que o Banco reconhece a importância e necessidade de capacitar o corpo docente, mas mediante programas paliativos em serviço, se possível a distância, porque não é eficiente investir mais em formação prévia. Tal modalidade é justificada pela possibilidade de abranger o maior número de professores, com tempo reduzido de duração e sem necessidade de retirá-los do trabalho para formação presencial. No entanto, a qualidade das ações nessa modalidade não é discutida.

As orientações apresentadas referindo-se à formação de professores não destoam da lógica seguida em todo o documento do Banco Mundial, ou seja, reformar a educação com o menor gasto possível, objetivando a melhor rentabilidade. Por essa lógica, outras determinações foram apresentadas: aumentar o número de alunos e melhor utilizar o tempo do professor na escola, otimizar a utilização dos espaços educacionais por meio da alternância de turnos, em certa medida substituir o docente pelas novas tecnologias, entre outras.

A precarização do trabalho docente é evidente nessas orientações, pois não é demonstrada, em nenhum momento, preocupação com a melhoria de suas condições. O professor é visto como um mero trabalhador que, diante de uma sociedade competitiva e individual, deve adaptar-se às transformações, sem considerar as especificidades do campo educacional e da atuação docente. A visão estritamente economicista das orientações precariza ainda mais a profissão e acentua a perda da autonomia.

É seguindo esse contexto que as reformas e medidas adotadas pelo governo brasileiro desde a década de 1990 vêm sendo implementadas. Evidencia-se, no país, a adoção de medidas que conformam um processo de reformas gradativas, tendo, como um dos marcos principais, o lançamento do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, o qual sintetiza as determinações internacionais e as ajusta ao cenário nacional.

Cabe, nesse sentido, investigar a legislação vigente quanto à formação continuada de professores, para conhecer as circunstâncias de implementação das orientações internacionais e quais suas repercussões na profissionalização docente.

3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO

No âmbito da legislação educacional, inúmeros estudos apontam o discurso ambivalente, paradoxal e contraditório diagnosticado nos textos das leis (DURLI, 2007; PALMA FILHO, 2004; FREITAS, 2004). A legislação referente à formação dos professores se insere neste mesmo contexto.

Segundo Palma Filho (2004), de modo geral as divergências referem-se à concepção do tipo de profissional que se quer formar e o local dessa formação, seja inicial, seja continuada, pois se percebe que, sobre ambas, as determinações legais apontam para a formação fragmentada, realizada precariamente e em instituições que não possuem caráter de pesquisa, conformando as determinações descritas anteriormente, oriundas do Banco Mundial.

A LDB 9.394/1996 constitui o marco referencial de implementação das reformas educacionais da década de 1990. Durlí (2007, p. 125-126) apresenta um vasto estudo sobre a formação de professores nesse contexto, explicitando como diferentes projetos de LDB estiveram em disputa para aprovação legal, entre eles: propostas oriundas do aparelho de Estado, com sugestões indicadas pelo MEC, pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e pelo Conselho de Secretários Estaduais de Educação (Consed); propostas oriundas das entidades educacionais defendidas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (Forum) na LDB; propostas oriundas das entidades congregadas das entidades privadas do ensino, confessionais ou laicas.

Segundo a autora:

As propostas apresentadas, muito embora continuassem a admitir a formação em nível médio nas escolas normais para a atuação nas quatro primeiras séries, propunham como ideal, de maneira geral, aquela efetivada em nível superior. [...] os representantes das instituições ligadas ao campo do capital e ao campo do trabalho, apesar de terem propostas coincidentes quanto ao nível de escolarização em que

deveria se dar essa formação, divergiam profundamente quanto ao seu conteúdo, pois objetivavam formar tipos diferentes de homens para tipos diferentes de sociedades. Uma voltava-se mais ao preparo do técnico-especialista, comprometido com os preceitos da sociedade capitalista; a outra, ao preparo de um cientista mais político, em uma perspectiva emancipadora de educação. (DURLI, 2007, p. 129).

Conforme Durlí (2007), o projeto aprovado constitui-se em uma síntese das propostas, acordadas ao longo do processo. Nesse sentido, o texto da lei apresenta, em boa medida, os interesses das instituições ligadas ao campo do capital, tendo como objetivo principal reorganizar o sistema educativo, adaptando-o aos ideais neoliberais, voltado, dessa maneira, à lógica técnico-instrumental de formação, como preconizada pelo Banco Mundial.

Resultante dessa lógica foi, portanto, estabelecida a legislação para a formação dos professores. As formações continuada e inicial foram abordadas no texto da referida lei, sob o título *Dos profissionais da educação*, compreendido entre os artigos 61 e 67 e ainda, no parágrafo quarto do artigo 87. Nestes, apontam-se fundamentos e responsabilidades da formação docente no país. Quanto à formação continuada, é postulado seu direito a todos os profissionais do magistério da educação básica, como apresentam os seguintes artigos:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

Parágrafo I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

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

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

Parágrafo II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

Inciso 3. O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:

Parágrafo III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância. (BRASIL, 1996).

Nota-se, nessas definições, que a formação continuada é abordada como “capacitação”, termo hoje muito questionado por diversos teóricos, pois apresenta uma concepção técnica de formação. Verifica-se, também, que o lócus indicado para o desenvolvimento dos programas e ações formativas são os Institutos Superiores de Educação,

instituições sem caráter universitário e, portanto, “[...] desobrigados de atender ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que fora reservado somente às universidades.” (DURLI, 2007, p. 133).

O artigo 87, por intermédio do parágrafo III, apresenta o que pode ser caracterizado como a mais explícita conformidade às determinações do Banco Mundial na legislação educacional do país. Este artigo orienta a modalidade a distância como mais eficaz à formação em serviço, porém sabe-se que a preocupação maior do Banco está em reduzir custos.

Nessa direção, mediante orientação apresentada no artigo 87 expandiram-se consideravelmente os cursos de formação a distância, tanto no que concerne à formação inicial quanto à continuada. Durlí (2009) constata tal expansão ao apresentar a sistematização dos dados do senso de 2007, referentes ao número de cursos e matrículas, na área da educação, segundo a organização acadêmica e a modalidade de oferecimento a distância, conforme se verifica na Tabela 1.

Tabela 1: Número de cursos e matrículas, na área da educação, segundo a organização acadêmica e a modalidade de oferecimento a distância

Instituições	Nº de cursos	(%)	Nº de matrículas	(%)
Número total de cursos	209	100	215.729	100
Universidades	155	74,16	162.654	75,4
Centros universitários	24	11,48	19.723	9,14
Faculdades integradas	7	3,35	105	0,05
Faculdades e institutos	21	10,05	33.247	15,41
Centros de educação tecnológica	2	0,96	0	0,00
Total de cursos fora das universidades	54	25,84	53.075	24,6

Fonte: Durlí (2009).

Segundo a autora, na área da formação de educadores, a quantidade de cursos a distância chegou a 209 no ano de 2006. Destes, 155 são ofertados em universidades e 54, nas demais tipologias de instituições de ensino superior. Para tanto, a formação continuada de professores passou a ser uma das metas promovidas pelos sistemas de ensino, porém é necessário analisar que tipo de instituição está envolvida, bem como que tipo de formação é oferecida por meio desses processos. Sabe-se que, em muitos casos, estes não suprem, assim como não estão primordialmente direcionados a atender as reais necessidades de formação

docente, mas sim, voltados à redução dos altos custos da formação presencial e ao atendimento do maior número possível de professores, evidenciando pouca preocupação com a qualidade da formação.

No entanto, há de se considerar que são reais as possibilidades que a modalidade a distância apresenta, desde que realizada coerentemente. Conforme Gatti (2008, p. 65):

[...] a educação a distância passou a ser um caminho muito valorizado nas políticas educacionais dos últimos anos, justificada até como uma forma mais rápida de prover formação, pois, pelas tecnologias disponíveis, pode-se flexibilizar os tempos formativos e os alunos teriam condições, quando se trata de trabalhadores, de, em algumas modalidades de oferta, estudar nas horas de que dispõem, não precisando ter horários fixos, o que permitiria compatibilização com diversos tipos de jornadas de trabalho.

Assim, segundo a autora, a educação a distância ou a mista (presencial/a distância) tem sido o caminho mais escolhido para a formação continuada de professores nas políticas públicas, tanto em nível federal quanto estadual e municipal.

Verifica-se, nesse contexto, que as determinações legais posteriores à LDB 9.394/1996 referentes à formação continuada, têm colocado a temática na centralidade do discurso da qualidade da educação nacional, abrindo espaço para as iniciativas ao mesmo tempo em que também as delimitam.

Entre essas iniciativas destaca-se a Portaria Ministerial n. 1.403, lançada em 2003 pelo MEC, a qual instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. A portaria prevê programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados e à criação de uma rede nacional de centros de pesquisa e desenvolvimento da educação, que teria por objetivo desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores. Essa portaria foi seguida por um documento do MEC com o título *Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores – Toda Criança Aprendendo* (BRASIL, 2003), no qual várias ações foram propostas com o objetivo declarado de valorização do magistério e melhor qualificação de sua formação, enfatizando o exame nacional periódico de docentes com oferecimento de formação continuada. Porém, tais normatizações não foram implementadas. Essa discussão foi transferida em parte para a Secretaria de Educação a Distância na qual propostas para diversos tipos de formação, inclusive a continuada, passaram a ser tratadas no âmbito de uma possível rede nacional de

formação a distância, composta por variadas instituições, em uma tentativa de, sobretudo, articular iniciativas já existentes (GATTI, 2008).

Seguindo o processo de normatizações, destaca-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e dos Profissionais do Magistério (Fundef), lançado pelo governo federal em 1997. No que diz respeito aos critérios de utilização de seus recursos, apresenta a determinação de remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e dos profissionais da educação e capacitação por meio de programas de formação continuada. Sua importância ocorre em virtude de que a lei que instituiu o Fundef deu, pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas.

Substituto do Fundef, que vigorou de 1997 a 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), entrou em vigor em janeiro de 2007 e se estenderá até 2020 (BRASIL, 2009). O avanço apontado pelo MEC, nessa substituição, é o aumento significativo dos valores para investimento na educação.

Também no ano de 1997 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova a Resolução n. 03/1997 que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, estabelecendo, no Artigo 3º, como integrantes da carreira do magistério dos sistemas de ensino público os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. Determina, ainda, no Artigo 5º que os sistemas de ensino, no cumprimento do disposto nos artigos 67 e 87, da LDB 9.394/1996, envidarão esforços para implementar programa de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior, em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço. A orientação para implementação destes programas sugere considerar: a prioridade em áreas curriculares carentes de professores; a situação funcional dos professores, de modo a priorizar os que terão mais tempo de exercício a ser cumprido no sistema; a utilização de metodologias diversificadas, incluindo as que empregam recursos da educação a distância (BRASIL, 1997). Nota-se novamente essa modalidade como opção privilegiada na formação docente.

Recentemente, em 2 de abril de 2009, o CNE aprovou o Parecer 09/2009, que trata da revisão da Resolução CNE/CEB n. 03/1997. O documento estabelece que os sistemas de ensino da União, estados e municípios elaborem suas respectivas leis do magistério até o dia 31 de dezembro de 2009. As novas diretrizes ampliam as discussões acerca da conceituação de magistério, das fontes de financiamento da sua remuneração, dos critérios de ingresso e progressão na carreira, das condições de trabalho e, também, dos critérios de avaliação profissional.

Entre as alterações apresentadas, algumas merecem destaque em relação à formação e atuação no magistério. No Artigo 5º, parágrafo VIII, o Parecer estabelece que os sistemas de ensino devem promover, na organização da rede escolar, adequada relação numérica professor-educando nas etapas da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como número adequado de alunos em sala de aula nos demais anos do ensino fundamental e no ensino médio, prevendo limites menores do que os atualmente praticados nacionalmente de alunos por sala de aula e por professores, a fim de melhor prover os investimentos públicos, elevar a qualidade da educação e atender às condições de trabalho dos educadores. Ainda no Artigo 5º, demais parágrafos, apresentam-se disposições relativas à formação dos professores, são elas:

XI - prover a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, sob os seguintes fundamentos:

a) sólida formação inicial básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos de suas competências de trabalho;

b) associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados, capacitação em serviço e formação continuada;

c) aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades;

d) aos educadores já em exercício, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, a ser realizado durante a jornada de trabalho do profissional da educação (art. 67, V da Lei n. 9.394/96).

XII - assegurar, no próprio sistema ou em colaboração com os demais sistemas de ensino, a oferta de programas permanentes e regulares de formação continuada para aperfeiçoamento profissional, inclusive em nível de pós-graduação;

XIII - utilizar as horas de trabalho pedagógicas coletivas como momento de formação do profissional da educação;

XIV - promover, preferencialmente em colaboração com outros sistemas de ensino, a universalização das exigências mínimas de formação para o exercício da profissão de todos os profissionais da educação escolar básica;

XV - instituir mecanismos de concessão de licenças para aperfeiçoamento e formação continuada, de modo a promover a qualificação sem ferir os interesses da aprendizagem dos estudantes. (BRASIL, 2009, p. 28–29).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/2001, também indica diretrizes e metas para a melhoria da qualidade do ensino e faz referência à formação de professores. Conforme o texto apresentado, particular atenção deverá ser dedicada à formação inicial e continuada, fazendo 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).

O plano se refere, ainda, especificamente, à formação dos profissionais da educação infantil, foco deste estudo, salientando que esta merecerá atenção especial com a qualificação específica para atuação na faixa etária correspondente, pois destaca que, além da habilitação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente.

Para isso, o documento propõe o estabelecimento de um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, com a colaboração da União, estados e municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não governamentais, com vistas à atualização permanente e ao aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais da educação infantil. Apresentam-se como metas deste programa: que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade normal) e, em dez anos, formação de nível superior; que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior.

O PNE salienta, ainda, que a qualificação do pessoal docente se apresenta como um dos maiores desafios para o plano, sendo assim, é preciso avançar mais nos programas de formação e de qualificação e na oferta de cursos para a habilitação de todos os profissionais do magistério. Compromisso que deverá ser assumido pelas instituições de educação superior e pelos sistemas de ensino, para criação de um sistema de educação continuada que permita ao professor o crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo.

Para concluir, o plano destaca que:

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação a distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores.

Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político. (BRASIL, 2001).

Fica evidente a preocupação com a formação continuada presente no PNE, no entanto, fica claro, também, que o bem estruturado discurso não perde as características de formação voltada à lógica técnico-instrumental, ao abordar a temática como “capacitação” ou “qualificação” em serviço, termos discutidos na parte anterior deste estudo e, ao propor a formação a distância, pois, embora cite que os programas devem incluir uma parte presencial, verifica-se que esta se refere somente a reuniões para conclusão dos estudos, após seu término, sem um acompanhamento presencial efetivo do processo formativo como um todo.

Posteriormente, e consoante às orientações contidas no PNE, é instituída a Rede Nacional de Formação Continuada. Criada em 2004, com o declarado objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos, tem como público-alvo prioritário os professores de educação básica, diretores de escola, equipe gestora e dirigentes dos sistemas públicos de educação.

Conforme o Manual da Rede, documento do MEC que apresenta as orientações gerais, a Rede tem como meta garantir o acesso a processos de formação continuada ajustados às necessidades, desenvolver a ciência e as tecnologias aplicadas à educação e promover critérios de carreira docente que valorizem o professor.

Integra a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, esta é formada por 20 instituições de ensino superior públicas, federais, estaduais e comunitárias sem fins lucrativos, que possuem centros de pesquisa e desenvolvimento da educação. Estes, articulados entre si e com outras IEs, produzem materiais instrucionais e de orientação para cursos a distância e semipresenciais, atuando em rede para atender às necessidades e demandas dos sistemas de ensino. As áreas de formação abrangidas são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física, gestão e avaliação da educação.

Pode-se destacar, ainda, a Resolução n. 1/2007 editada pelo CNE em 8 de junho, estabelecendo normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização. Conforme Gatti (2008), os motivos que levaram à publicação dessa resolução devem-se aos processos de educação continuada oferecidos na última década, como cursos de especialização de natureza genérica, que se acham sob a denominação pós-

graduação *lato sensu*, presenciais ou a distância. Com a intensa expansão desses cursos e a preocupação com o modo de oferecimento e por quais instituições, o CNE apresenta determinações que abrem um novo espaço para as políticas de educação continuada nessa modalidade, cujos efeitos dependem de sua incorporação pelas diferentes instituições, porque o texto coloca algumas balizas para o oferecimento desses cursos, sem, no entanto, diminuir a flexibilidade quanto a sua oferta e funcionamento.

Mais recentemente foi criada a Política Nacional de Formação de Professores. Assinada em 30 de janeiro de 2009, pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva e publicada pelo Decreto n. 6.755, esta política tem por finalidade organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Conforme o Decreto, os cursos de atualização e especialização de professores ficam a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e devem ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica. O Decreto também salienta que a modalidade principal de ensino é presencial, reconhecendo-se a importância dos sistemas semipresencial e a distância.

Três pontos recebem destaque no documento, o primeiro salienta o reconhecimento de que a formação docente para todas as etapas da educação básica é compromisso público de Estado, o segundo aponta para a necessidade de articulação entre formações inicial e continuada, bem como entre diferentes níveis e modalidades de ensino, o terceiro, por sua vez, enfatiza a promoção da equalização nacional das oportunidades para os profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior.

A consolidação dessa política ocorreu com o lançamento, em 28 de maio de 2009, do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Por meio dele, e em conformidade com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visa-se formar os professores que atuam na educação básica e ainda não são graduados ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram. Assim, o docente sem formação adequada poderá se graduar nos cursos de primeira licenciatura, com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio para professores sem graduação; de segunda licenciatura, com carga horária de 800 a 1.200 horas para professores que atuam fora da área de formação, e de formação pedagógica, para bacharéis sem licenciatura. Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica serão ministradas no plano, com cursos gratuitos para

professores em exercício das escolas públicas, nas modalidades presencial e a distância (BRASIL, 2009).

A oferta de cursos deve cobrir, inicialmente, os municípios de 21 estados da Federação, por meio de 76 instituições públicas de educação superior, das quais 48 federais e 28 estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias. As universidades comunitárias de Santa Catarina aderiram ao programa mediante discussões realizadas entre o MEC e a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Sistema Acafe).

No contexto catarinense, portanto, três instituições estão aptas ao oferecimento das licenciaturas, são elas: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Abrangendo 34 municípios⁷ do estado, serão oferecidas 14.949 vagas entre os diferentes cursos, conforme se verifica no Quadro 2, a seguir.

Instituição	Curso	Modalidade de oferta	Nº de vagas	Tipo de licenciatura
UFSC	Lic. em Filosofia	Presencial e a distância	715	1ª e 2ª
	Lic. em Artes	Presencial	130	1ª e 2ª
	Lic. em Biologia	Presencial e a distância	360	1ª e 2ª
	Lic. em Ciências Biológicas	Presencial e a distância	400	1ª e 2ª
	Lic. em Educação Física	Presencial	60	1ª e 2ª
	Lic. em Física	Presencial e a distância	180	1ª e 2ª
	Lic. em Geografia	Presencial	90	1ª e 2ª
	Lic. em História	Presencial e a distância	680	1ª e 2ª
	Lic. em Inglês	Presencial e a distância	970	1ª e 2ª
	Lic. em Letras Espanhol	Presencial e a distância	600	1ª e 2ª
	Lic. em Letras Português	Presencial e a distância	1.150	1ª e 2ª
	Lic. em Matemática	Presencial e a distância	730	1ª e 2ª
	Lic. em Português	Presencial	470	1ª e 2ª
	Lic. em Química	Presencial e a distância	300	1ª e 2ª
	Lic. em Física	A distância	60	1ª
Total	16 cursos		6.895	
	Lic. em Ciências da	Presencial	125	1ª e 2ª

⁷ A saber: Abelardo Luz, Araranguá, Blumenau, Braço do Norte, Caçador, Campos Novos, Concórdia, Canoinhas, Chapecó, Criciúma, Curitiba, Florianópolis, Itajaí, Ibirama, Indaial, Itapema, Jaraguá do Sul, Joaçaba, Joinville, Lages, Laguna, Otacílio Costa, Palmitos, Ponte Serrada, Porto União, Pouso Redondo, Rio do Sul, São Miguel do Oeste, São José, São Bento do Sul, Treze Tílias, Tubarão, Videira e Xanxerê.

IFSC	Natureza com habilitação em Biologia			
	Lic. Em Ciências da Natureza com habilitação em Física	Presencial	883	1 ^a e 2 ^a
	Lic. em Ciências da Natureza com habilitação em Química	Presencial	441	1 ^a e 2 ^a
	Lic. em Matemática	Presencial	285	1 ^a e 2 ^a
Total	4 cursos		1.734	
UDESC	Artes Visuais	Presencial	160	1 ^a
	Educação Física	Presencial	200	1 ^a
	Física	Presencial	40	1 ^a
	Geografia	Presencial	200	1 ^a
	História	Presencial	160	1 ^a
	Matemática	Presencial	40	1 ^a
	Música	Presencial	40	1 ^a
	Pedagogia	Presencial e a distância	5.440	1 ^a
Total	9 cursos		6.320	
Total	29 cursos		14.949	

Quadro 2: Instituições credenciadas, respectivos cursos, modalidade de oferta e número de vagas a serem ofertadas em Santa Catarina por meio do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica

Fonte: Com base nos dados do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. BRASIL (2009).

Conforme esses dados, a formação abrangerá 29 cursos, ofertados predominantemente na modalidade presencial (16 cursos exclusivamente presenciais). A modalidade exclusivamente a distância somente ocorrerá em um curso (Licenciatura em Física). Nos demais, ocorre variação de acordo com cada município onde o curso será realizado, ou seja, o mesmo curso poderá ser ofertado na modalidade a distância em determinada cidade e na modalidade presencial em outra, dessa maneira, apresentam-se no quadro anterior como presencial e a distância, com ocorrência em 11 cursos.

Em sequência, existem ainda outros documentos legais que não se referem especificamente à formação de professores, mas que exigem esta para possibilidade de concretização, como é o caso das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Essas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para

a educação infantil⁸, o ensino fundamental e médio, a educação de jovens e adultos, a educação especial, a educação indígena, a educação profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio na modalidade normal. No Artigo 13, o documento determina que os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a educação básica no país, observarão os seguintes componentes: estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Inserir-se também, nesses documentos, a Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que altera a LDB 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira. Conforme as disposições apresentadas, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira. O conteúdo programático acerca destes temas inclui o estudo da história da África e do seu povo, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e sua importância na formação da sociedade nacional, resgatando sua contribuição nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil. Os conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira passam a ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

O conhecimento dos principais documentos que compõem a legislação referente à formação dos professores permite a realização de algumas inferências. Nota-se que, ora se prioriza a modalidade a distância, ora a presencial, porém tal divergência não muda a concepção de formação proposta pelas determinações legais, pois como destaca Palma Filho (2004), em termos gerais a política de formação continuada de professores está voltada, prioritariamente, à prática pedagógica de sala de aula.

⁸ Instituída mediante a Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999. Em seu Artigo 3, parágrafo VI define que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de curso de formação de professores, mesmo que, da equipe de profissionais, participem outros das áreas das Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de educação infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o curso de formação de professores.

Embora tais documentos cite termos, como capacitação, atualização ou especialização, nenhum destes refere-se à lógica emancipatória, como será evidenciado posteriormente, de forma que a capacitação em serviço priorizada pela legislação está atrelada ao aprimoramento da atuação pedagógica docente em suas características técnicas e voltada ao alcance dos índices de formação ideais, conforme as determinações internacionais. Neste sentido, segundo Palma Filho (2004), as políticas públicas para a educação têm proposto um conjunto de mudanças na escola sem levar em consideração o papel do professor como sujeito desse processo, necessário de formação integral, emancipatória e não meramente técnica.

É nesse cenário, portanto, que o profissional do magistério, em especial da educação infantil, constrói sua trajetória de formação, haja vista que o espaço que esse nível ocupa, hoje, na legislação e na política educacional brasileira não resulta de uma evolução natural dos sistemas de ensino, mas de conquistas e ações persistentes no sentido de garantir o reconhecimento da importância dessa etapa da educação e, conseqüentemente, de melhor formação para seus profissionais.

Cabe, assim, conhecer os principais documentos que orientam a política educacional referente à educação infantil, bem como as menções acerca da formação de professores desse nível de ensino, contida nos documentos, para que se possa melhor compreender o processo percorrido por essa etapa da educação básica.

3.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA AGENDA DA POLÍTICA EDUCACIONAL ATUAL

Historicamente, o trabalho docente desenvolvido nas instituições de educação infantil esteve relegado ao atendimento feito por pessoas com pouca ou nenhuma formação profissional, por isso, embora já se tenha percorrido um longo trajeto em direção a melhor formação dos professores, algumas singularidades acompanham o processo evolutivo, principalmente no que se refere à constituição do perfil desses profissionais. Nesse sentido, diferentes teóricos (KRAMER, 2005; PIMENTA, 1994; MICARELLO, 2003) e documentos legais discutem, analisam e apontam indicadores à formação desses professores.

A formação profissional para atuação na educação infantil também tem merecido a atenção do Ministério da Educação que, nos últimos anos, produziu diversos documentos com

a finalidade de orientar a educação nesse nível de escolaridade, incluindo importantes considerações quanto à formação dos profissionais para atuação neste nível.

Um desses documentos, intitulado *Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino: um estudo de caso de cinco municípios que aceitaram desafios e realizaram conquistas*, foi lançado em 2002, com o objetivo de subsidiar as secretarias e conselhos municipais de educação para efetivação da integração das creches aos sistemas municipais de ensino (BRASIL, 2002). Esse documento salienta a importância e as dificuldades enfrentadas no processo de integração, considerando que, integrar aos sistemas de ensino instituições que historicamente eram vistas como de amparo e assistência aos sistemas municipais de ensino, conferindo-lhes caráter educacional, não é tarefa fácil para as prefeituras, pois:

Tal decisão não envolve apenas aspectos burocráticos, mas questões vinculadas à qualidade do atendimento com diversas implicações para o município tais como: criação do Sistema Municipal de Ensino; definição de normas para o funcionamento da educação infantil; formação inicial e continuada dos professores e sua profissionalização; elaboração de Propostas Pedagógicas das instituições; criação de espaços físicos e a aquisição de recursos materiais para o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, entre outros. (BRASIL, 2002, p.4).

A referência à formação dos professores é feita no documento, destacando que esta é uma das principais dificuldades para a melhoria da qualidade na educação infantil, assim como para a integração das instituições de atendimento às crianças menores de 6 anos aos sistemas de ensino municipais.

Em 2006, três novos documentos orientadores foram produzidos em substituição aos *Subsídios para o Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil*, publicado em 1998, são eles: *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação* (BRASIL, 2006), *Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2006) e *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006).

A *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação* (BRASIL, 2006), tem como finalidade declarada pelo MEC contribuir para o processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças dessa faixa etária. Nesse documento são apresentados os objetivos, metas e diretrizes da política, destacando-se, em relação à formação, a valorização das professoras e professores de

educação infantil, promovendo a participação destes em programas de formação inicial e continuada, e garantindo, nas redes públicas, a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério. Também são designadas as competências e ações concernentes aos diferentes níveis de governo, ou seja, União, estados e municípios, sendo estes últimos os responsáveis pela “[...] formação continuada dos professores em exercício.” (BRASIL, 2006, p. 15).

O documento *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil* (MEC, 2006) apresenta estudos e parâmetros nacionais relacionados à qualidade dos ambientes das instituições de educação infantil, para que estes se tornem promotores de aventuras, descobertas, desafios, aprendizagem e facilitem as interações (BRASIL, 2009).

O documento que apresenta os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) é composto por dois volumes. Nele são apresentadas referências de qualidade a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, para que promovam a igualdade de oportunidade e observem as diferenças, diversidades e desigualdades do território brasileiro e das muitas culturas nele existentes (BRASIL, 2009). Cada volume apresenta discussões específicas, de maneira que:

O primeiro aborda aspectos relevantes para a definição de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil no país. Apresenta uma concepção de criança, de pedagogia da Educação Infantil, a trajetória histórica do debate da qualidade na Educação Infantil, as principais tendências identificadas em pesquisas recentes dentro e fora do país, os desdobramentos previstos na legislação nacional para a área e consensos e polêmicas no campo. No segundo, explicitam-se, inicialmente, as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de educação infantil a partir de definições legais, entendendo que um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente. Finalmente, são apresentados os parâmetros de qualidade para os sistemas educacionais e para as instituições de educação infantil no Brasil, com o intuito de estabelecer uma referência nacional que subsidie os sistemas na discussão e implementação de parâmetros de qualidade locais. (BRASIL, 2006, p. 9).

O segundo volume inicia com a descrição das competências dos sistemas de ensino acerca da educação infantil; o sistema federal, por intermédio do MEC e do CNE, tem a responsabilidade de analisar e emitir pareceres sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional no que diz respeito à educação infantil e à formação do professor para a área e, ainda, sobre os resultados dos processos de avaliação da educação infantil e dos cursos de formação de professores (BRASIL, 2006).

Ao sistema estadual cabe responsabilizar-se, juntamente com os sistemas municipais de ensino, pela qualidade da educação infantil, mediante credenciamento, autorização, supervisão e avaliação do funcionamento das instituições de ensino para a formação dos profissionais da área, a fim de garantir que os conteúdos necessários a essa formação contemplem a faixa etária de 0 até 6 anos na íntegra, com especial atenção ao trabalho com bebês e, também, manifestar-se sobre questões relativas à educação infantil e à formação dos profissionais da área (BRASIL, 2006).

O sistema municipal é responsável por estabelecer diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área como um todo, inclusive para a formação dos professores. Dessa maneira, é encarregado pela realização de programas municipais de formação de todos os profissionais de educação infantil de modo contínuo e articulado, promovendo a habilitação exigida pela legislação para os que ainda não a possuem, bem como a formação continuada dos professores e de outros profissionais que atuam nas instituições (BRASIL, 2006).

Destaca-se também, a publicação *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009), lançada em 2009. Esta, segundo o MEC, objetiva traduzir e detalhar os parâmetros nacionais da qualidade, conforme já apresentado anteriormente, em indicadores operacionais, caracterizando-se como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições.

No documento, a formação dos professores para atuação nesse nível de ensino é referenciada como ponto de partida importante na definição de critérios de qualidade, compondo uma das dimensões a serem avaliadas pelas escolas, seguindo as orientações apresentadas no documento, pois se considera que:

Um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças. Professoras bem formadas, com salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais – trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas – são fundamentais na construção de instituições de educação infantil de qualidade. (BRASIL, 2009, p. 54).

A dimensão avaliada é composta por três indicadores: condições de trabalho adequadas, formação inicial e formação continuada. Esta última é composta pelas questões: a instituição possui um programa de formação continuada que possibilita que as professoras planejem, avaliem, aprimorem seus registros e reorientem suas práticas? A formação

continuada atualiza conhecimentos, promovendo a leitura e discussão de pesquisas e estudos sobre a infância e sobre as práticas de educação infantil? As professoras são orientadas e apoiadas na inclusão de crianças com deficiência? Os momentos formativos estão incluídos na jornada de trabalho remunerada dos profissionais? A formação continuada promove conhecimento e discussão sobre as diferenças humanas? As professoras conhecem os livros acessíveis para crianças com deficiência? (BRASIL, 2009).

Há também o documento *Crerios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianas* (ROSEMBERG; MALTA, 2009). Este é composto por duas partes. A primeira contém crerios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito, principalmente, às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianas. A segunda explicita crerios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais quanto não governamentais (BRASIL, 2009).

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1999), documento já citado no item anterior, também merece destaque entre os documentos que integram a política de educação nesse nível. As Diretrizes foram instituídas mediante Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999. Em seu Artigo 3, parágrafo VI define que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de curso de formação de professores, mesmo que, da equipe de profissionais, participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianas. Da direção das instituições de educação infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o curso de formação de professores.

Por fim, destaca-se o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998), publicado em 1998. Conforme as informações contidas no *site* do MEC, esse foi desenvolvido com o objetivo de servir como guia de reflexão para os profissionais que atuam diretamente com crianas de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. O Referencial é composto por três volumes, que foram enviados às escolas de todo o país, pretendendo contribuir para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de práticas educativas, além da construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianas e de seus familiares nas diferentes regiões do país.

Na discussão sobre o perfil do profissional da educação infantil, o Referencial descreve que:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (BRASIL, 1998, p. 41).

Verifica-se que, especialmente nos últimos anos, o número de publicações legais destinadas à educação infantil aumenta sobremaneira, evidenciando a atenção conquistada pela área, após anos de luta por reconhecimento. Assim, no âmbito das discussões apresentadas nesses documentos, é registrado o processo histórico e está posta, atualmente, a formação dos professores dessa área nas orientações legais, embora em meio a avanços e retrocessos, como é apontado por Campos (2008, p. 163), sobre o Referencial Curricular, ao salientar que as críticas feitas a este:

[...] para além do fato dele ter interrompido um processo nacional de discussão para definição de uma Política Nacional de Educação Infantil, eram realizadas também a partir das concepções e orientações presentes que, de forma geral, recolocavam em evidência concepções e orientações amplamente discutidas como não adequadas para uma educação que respeitasse os direitos das crianças. Outra crítica relevante era sobre a própria estruturação gráfica do documento que assumia “ares de manual”, se afastando daquilo que deveria ser sua proposta, ou seja, deixava de ser apenas um referencial.

Nesse sentido, o caráter que a formação dos professores da educação infantil assume, no âmbito das orientações legais para essa etapa da educação, é discutido por diferentes teóricos (ARCE, 2001; CAMPOS, 2008), principalmente pela influência exercida por postulados neoliberais nas políticas educacionais contemporâneas.

Na visão de Campos (2008), a expansão alcançada por esse nível de ensino nas últimas décadas trouxe consigo negativas marcas do passado, agravadas com a influência das concepções neoliberais, isso principalmente no que se refere à restrição de investimentos financeiros e técnicos, que resultou em atendimentos precarizados, somada à grave situação

em relação aos profissionais que atuam com as crianças, que apresentavam pouca ou nenhuma formação específica, tendo a área um grande contingente de pessoas leigas.

Embora a formação inicial e continuada tenha alcançado índices mais satisfatórios na presente década, tais avanços não ocorreram distantes das lutas pelo combate à descaracterização do professor como profissional e a perda do controle sobre seu exercício, como é apontado por Arce (2001) em análise sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Para a autora, esse documento orienta a formação com ênfase no operacional, nos resultados, restringindo-se, cada vez mais, ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor podendo ser, assim, aligeirada do ponto de vista teórico. Nesse sentido, enfatiza que o Referencial:

[...] incorpora os preceitos neoliberais, oferecendo ao professor um novo status como técnico da aprendizagem, o de ser um profissional reflexivo, que não poderá, com a formação proposta, refletir a respeito de nada mais do que sua própria prática, pois o mesmo não possuirá o mínimo necessário de teoria para ir além disso. (ARCE, 2001, p.267).

As críticas apontam, portanto, que as orientações para a proposta de formação de professores da educação infantil, defendida pelo MEC, são divergentes às defesas dos estudiosos e profissionais da área envolvidos na luta pelo reconhecimento e valorização dessa etapa da educação, pois acabam por reforçar a formação realizada sem as condições e conhecimentos necessários ao trabalho docente. Segundo Arce (2001), o cenário implementado pelas orientações legais torna fácil o escamoteamento de um atendimento ruim, que acaba por empurrar a educação de crianças menores de 6 anos para o amadorismo, a improvisação, o vale tudo, obrigando seus profissionais a afastarem-se cada vez mais da condição de professor que ensina, que possui competência, que supera a improvisação, o amadorismo e a mediocridade (ARCE, 2001).

Concordando com as colocações da autora e conforme discussão realizada na parte dois deste estudo, acredita-se que o professor não possa ser formado apenas refletindo sobre sua ação. Por isso, salienta-se que a formação dos professores da educação infantil necessita estar alicerçada em uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua

prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado.

Nesse contexto, os esforços para resistência às políticas neoliberais aplicadas à educação e à formação de professores, buscam de maneira perspicaz, em meio a avanços e retrocessos, assegurar o reconhecimento da importância dessa etapa da escolarização e da necessidade de sólida formação teórico/prática dos profissionais que nela atuam.

Há, no entanto, que se considerar que a luta pelo desenvolvimento profissional não perpassa somente o âmbito legal, referente à política educacional e aos cursos de formação, mas também ao próprio contexto de atuação dos professores da educação infantil e às singularidades que esta possui. Algumas discussões de longa data acompanham os estudos da área (KRAMER, 2005, 2006; MICARELLO, 2003), entre elas, pode-se destacar a superação da dicotomia entre as ações de educação e cuidado e entre teoria e prática, a feminização da formação, a relação de profissionais, crianças e famílias, a busca por melhores espaços físicos, enfim, inúmeros enfoques pelos quais a questão é tratada.

Tais singularidades estão em constante discussão, tanto nas políticas quanto nas pesquisas educacionais. Nesse contexto, duas dessas temáticas dizem respeito diretamente à atuação dos profissionais, são elas: a relação teoria/prática e o educar e cuidar. Estas integram, constantemente, as pautas dos cursos de formação de professores, seja inicial, seja continuada.

Conforme Pimenta (2004), toda proposta de formação profissional exige uma forma de aproximação com a prática, geralmente denominada como estágio. No Brasil, a formação inicial de professores, historicamente, requer apenas o estágio curricular, que é oferecido após ou em paralelo às disciplinas de Didática e Metodologia do Ensino, o que causa certo desconforto nos profissionais recém-formados, por considerarem insuficiente o contato com a realidade de atuação oferecida na formação inicial.

Tal organização, com precedência da formação teórica em relação à prática, vem gerando diversos problemas e dificuldades na atuação docente. O discurso corrente dos profissionais é de que “a teoria é uma coisa, a prática é outra”. No entanto, inúmeros estudos (CONTRERAS, 2002; MICARELLO, 2003; PIMENTA, 2004; TROJAN, 2008) têm evidenciado que não se trata de priorizar uma em detrimento à outra, mas sim, criar novas formas de produção do conhecimento, em que a dicotomia deixe de existir, transformando-se em relação de interdependência e autonomia relativa, pois ainda que a prática deva ser tomada

como fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria, não existe teoria independente da prática.

Propor que, no trabalho realizado com as crianças pequenas, seja priorizada a prática, considerando a teoria desnecessária, retrata certa desvalorização da educação infantil e do próprio profissional que nela atua. Visto que, independente do nível de ensino:

A essência da atividade docente profissional, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem envolve conhecimentos teóricos e práticos porque é uma atividade intencional que exige conhecimentos, estabelecimento de objetivos, planejamento, intervenção e avaliação para atingir sua finalidade. Por essa razão, deve ser científica e sistemática e não espontânea e casual, pois envolve um processo de transformação da realidade, cujo resultado deve ser a aprendizagem dos elementos necessários para a formação humana em determinado contexto social. Essa atividade cognitiva e teleológica, enquanto atividade da consciência é teórica, não se materializa, mas é fundamental para guiar a ação propriamente dita. (TROJAN, 2008, p.37).

Portanto, conforme salienta Micarello (2003), não é possível sair da teoria e entrar na prática, pois ao praticar, o professor reconstrói a teoria que, por sua vez, reinventa a prática. Se isso não acontece, a limitação não pode ser atribuída ao professor, à sua maior ou menor abertura ou predisposição. É necessário considerar as condições em que ocorre a formação do profissional e em que medida tal formação permite-lhe fazer esse movimento de apropriação da teoria a partir da prática e de reflexão sobre a prática à luz da teoria. É preciso considerar, então, como os saberes que constituem a teoria, estão sendo produzidos e partilhados nos processos de formação.

A outra temática, amplamente discutida na formação dos professores da educação infantil, é a dicotomia do educar e cuidar. Tal dicotomia, segundo Kramer (2006), merece atenção especial:

Se considerarmos o imenso contingente de pedagogos que freqüentam universidades sem saber como lidar com crianças, e que não é desprezível o número de pesquisadores e professores universitários que ainda estranham o que a pedagogia tem a ver com fraldas, corpo, bebês [...]. (KRAMER, 2006, p. 808).

Por isso, compreender como esse binômio vem sendo abordado na formação inicial e continuada dos professores e identificar perspectivas de superação da dicotomia cuidar-educar, são também preocupações constantes dos pesquisadores da educação infantil. Assim, entender essa etapa fundamentada no educar e cuidar tem sido a busca, ao longo dos dez

últimos anos, principalmente, de discussões exaustivas, tanto na literatura da área quanto em fóruns nacionais de debates sobre educação.

A dicotomia cuidado/educação apresenta-se como uma dificuldade que está subjacente ao trabalho dos profissionais, pois se relaciona com a formação inadequada e a errônea visão assistencialista da educação nesse nível de ensino, principalmente nas creches, o que inclui a necessidade de revisão das concepções de criança, educação, professor e educação infantil. Nesse sentido, Campos (2008) enfatiza como função desse nível de ensino o cuidar/educar, como dimensões indissociáveis, objetivando o desenvolvimento integral das crianças em ação complementar à família.

Por isso, Kramer (2006) destaca que é urgente e fundamental que os professores tenham assegurado o direito à formação inicial e continuada com qualidade, que possibilite o progressivo desenvolvimento profissional, inferindo reconhecimento e valorização social da profissão, concordando com os estudos de Contreras (2002), apresentados na segunda parte em que se encontra estruturada esta dissertação.

4 OS PROGRAMAS OFICIAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Amparada nas discussões acerca da política implementada no país em âmbito legal, bem como do estudo teórico realizado acerca da formação continuada de professores, parte-se para a apresentação dos dados coletados e análise destes, buscando, mais especificamente, identificar qual a concepção teórico-metodológica orientadora dos processos de formação de professores da educação infantil, desenvolvidos pelas SMEs dos municípios da Região Oeste do estado de Santa Catarina, questão esta que constituiu o problema de pesquisa orientador da investigação.

Nesse sentido, iniciou-se pela identificação dos programas federais de formação continuada, desenvolvidos pelo MEC e estendidos aos estados e municípios, visando investigar a concepção de formação orientadora deles, bem como sua articulação ao que vem sendo concretizado no âmbito dos municípios componentes da amostra.

Posteriormente, analisa-se mais especificamente os dados do Plano de Ações Articuladas (PAR) coletados por meio do *site* do MEC e dos programas/propostas de formação continuada voltados aos professores da educação infantil, foco deste estudo, coletados com as secretarias municipais de educação, ambos concernentes à região delimitada como amostra, visando responder ao problema de pesquisa anteriormente mencionado.

4.1 OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA AGENDA DA POLÍTICA EDUCACIONAL ATUAL

Em consonância com seu papel de indutor e proponente de políticas educacionais, o MEC vem implementando em número cada vez maior, diferentes programas de formação continuada voltados aos professores da educação básica. Nesse sentido, considerou-se importante o levantamento dos principais programas em vigência atualmente e com informações disponibilizadas no *site* do MEC, em especial aqueles que se referem à educação

infantil, ainda que se tenha verificado que as ações ocorrem na maioria dos casos mediante parcerias com estados e municípios, abrangendo áreas de formação – educação infantil e ensino fundamental – e temáticas diferenciadas.

O mapeamento desses programas foi relevante para o refinamento da investigação acerca da concepção teórico-metodológica, orientadora dos programas. Muito embora se tenha evidenciado a lógica técnico-instrumental, inspirada nos pressupostos neoliberais, advindos das orientações do Banco Mundial, como concepção principal constante nas políticas nacionais de formação de professores analisadas na parte três deste estudo.

Para tanto, no que diz respeito à formação de professores da educação infantil, pode-se destacar, entre os programas de formação inicial, o Proinfantil, criado em 2005. Trata-se de um curso de nível médio, a distância, na modalidade normal. Destina-se aos professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas, municipais e estaduais e da rede privada sem fins lucrativos: comunitárias, filantrópicas ou confessionais, que não possuem habilitação mínima exigida pela legislação vigente.

Conforme o documento publicado pelo MEC em 2005, que trata das diretrizes gerais do programa, o curso, com duração de dois anos, tem como objetivo declarado a valorização do magistério, oferecendo condições de crescimento profissional ao professor, conferindo-lhe diploma para o exercício na educação infantil, além de contribuir à qualidade social da educação das crianças de 0 a 6 anos.

Ao final do curso, o MEC declara que o professor é capaz de dominar os instrumentos necessários para o desempenho de suas funções, desenvolvendo metodologias e estratégias de intervenção pedagógicas adequadas às crianças. Nota-se que os objetivos declarados contemplam as necessidades da prática docente, visando oferecer, por meio da formação inicial, os conhecimentos básicos da profissão, ou seja, metodologias, estratégias e instrumentos práticos, sem apresentar menção a articulação teoria-prática, característica de uma formação emancipadora.

Outros programas não se destinam especificamente aos professores da educação infantil, mas articulam a formação dos docentes da educação básica. É o caso do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para professores em exercício na educação básica pública, instituído recentemente pelo governo federal. Mediante Resolução CNE n. 1, de 11 de fevereiro de 2009, estabelecem-se as diretrizes operacionais para a implantação do

programa, que ocorrerá sob a coordenação do MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e será realizado por instituições públicas de educação superior.

A Resolução estabelece, ainda, que a segunda licenciatura deve ser realizada em regime presencial, destinando-se aos professores em exercício na educação básica pública, há pelo menos três anos, em área distinta da sua formação inicial. Verifica-se, aqui, a preocupação com a modalidade de oferta e a adequação da atuação profissional à área de formação do docente, o que se constitui uma necessidade importante, em razão das especificidades de cada nível de ensino e área do conhecimento.

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, criado em 2003, destina-se a formação docente nos diferentes níveis e tem por objetivo promover a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. Essa formação é realizada em seminários nacionais com a participação de representantes dos municípios polo. Assim, com os mesmos objetivos, em uma ação multiplicadora, cada município pólo deve organizar cursos regionais com os representantes dos municípios de sua área de abrangência (BRASIL, 2009).

Por intermédio do documento intitulado *Atendimento Educacional Especializado – Orientações Gerais e Educação a Distância*, publicado em 2007, o MEC apresenta as orientações gerais ao Programa de Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Conforme o documento, a meta é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Segundo o MEC, o curso é estruturado para: trazer o contexto escolar dos professores para o foco da discussão dos novos referenciais para inclusão dos alunos; introduzir conhecimentos que possam fundamentar os professores na reorientação de suas práticas de atendimento educacional especializado; desenvolver aprendizagem participativa e colaborativa necessária para que possam ocorrer mudanças no Atendimento Educacional Especializado.

Há também o Prolind, criado em 2005, que, conforme informação presente no *site* do MEC, trata-se de um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica. Este tem por objetivo principal formar professores para

a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas (BRASIL, 2009).

Destaca-se também o Programa Escola Ativa, criado em 1996. Conforme orientações do MEC, esse programa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores.

Entre os objetivos do Escola Ativa, declarados pelo MEC estão: apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão; fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas; realizar formação continuada para os educadores envolvidos no programa, em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos, voltados às especificidades do campo; fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica (BRASIL, 2009).

Os três últimos programas citados referem-se à formação para atuação em áreas específicas, ou seja, educação inclusiva, educação indígena e escolas do campo. Nota-se que as iniciativas do governo federal não estão especificamente voltadas ao atendimento da formação dos professores acerca de sua área de atuação ou da formação educacional em sentido social amplo. Estão também relacionadas à necessidade de existência de docentes capazes de atuar em diferentes áreas e em diversas circunstâncias.

Esse fator relaciona-se com a precarização do trabalho docente evidente nas orientações do Banco Mundial, nas quais o professor é visto como um mero trabalhador que, diante de uma sociedade competitiva e individual, deve adaptar-se às necessidades surgidas, buscando resolver problemas pontuais do campo educacional.

Outro programa que abrange a formação de professores da educação infantil é o Formação pela Escola – Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), instituído em 2008. Seus critérios de implementação e execução foram apresentados na Resolução n. 12, de 25 de abril de 2008. Conforme esta, o programa Formação pela Escola tem como meta desenvolver, em todo país, curso de capacitação dirigido aos cidadãos que exerçam funções de execução, monitoramento, avaliação, prestação de contas e o controle social de recursos orçamentários

alocados nos programas e ações educacionais financiados pelo FNDE, como profissionais de ensino, no âmbito da escola pública, técnicos e gestores públicos municipais, estaduais e distritais que atuam no segmento da educação básica, membros da comunidade escolar, local e participantes das diversas formas de organização social. O curso é desenvolvido por intermédio de uma parceria entre o FNDE e a Secretaria de Educação a Distância (Seed), MEC, estados, municípios, instituições públicas ou privadas sem fins lucrativos e organizações não governamentais. A modalidade de oferecimento é a capacitação a distância, visando fortalecer a atuação dos agentes e parceiros envolvidos na execução, monitoramento, avaliação, prestação de contas e controle social dos programas e ações educacionais financiados pelo FNDE.

Destaca-se, também, entre os programas federais, o Plano de Ações Articuladas, instituído em 2007 com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), momento em que todas as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos municípios, estados e Distrito Federal passaram a estar vinculadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do PAR. Esse plano é elaborado, pelos estados e municípios, a partir de uma análise minuciosa de suas realidades educacionais, visando diagnosticar as prioridades para desenvolver um conjunto de ações coerentes às realidades.

As orientações para coleta de informações qualitativas e quantitativas sobre a situação educacional de cada rede municipal foram apresentadas pelo documento publicado pelo MEC em agosto de 2008, intitulado *Instrumento de Campo*. Tal documento está estruturado em três partes, a primeira trata dos elementos pré-qualificados, sendo composta pelos dados da rede de ensino e pelos dados demográficos e educacionais quantitativos desta. A segunda parte trata da coleta dos dados quantitativos, sendo estruturada a partir de quatro dimensões: 1) Gestão Educacional; 2) Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; 3) Práticas Pedagógicas e Avaliação; 4) Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos (BRASIL, 2009).

Conforme as orientações, cada dimensão é composta por áreas de atuação e estas por indicadores específicos. Tais indicadores são pontuados segundo a descrição de critérios correspondentes a quatro níveis, quando um apresenta baixa pontuação, correspondente aos níveis 2 e 1 (situação insuficiente e situação crítica, respectivamente) é obrigatório o

estabelecimento de ações visando reverter a situação diagnosticada, tornando-a satisfatória (níveis 4 e 3, situação positiva e situação satisfatória, respectivamente).

A segunda parte do documento apresenta, também, algumas questões pontuais sobre cada dimensão para auxiliar no diagnóstico. A terceira parte do *Instrumento de Campo* é destinada à sistematização das informações coletadas.

A dimensão dois, correspondente à “Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar”, abrangendo a temática deste estudo, é composta por cinco áreas de atuação: são elas: 1) Formação Inicial de Professores da Educação Básica; 2) Formação Continuada de Professores da Educação Básica; 3) Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas; 4) Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/2003; 5) Formação do Profissional de Serviços e Apoio Escolar (MEC, 2009). O Quadro 3, a seguir, esclarece a relação entre essa dimensão, as áreas de atuação e seus respectivos indicadores de qualidade.

Dimensão 2. Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar	
Áreas	Indicadores
1. Formação inicial de Professores da Educação Básica.	Qualificação dos professores que atuam nas creches.
	Qualificação dos professores que atuam na pré-escola.
	Qualificação dos professores que atuam nas séries iniciais.
	Qualificação dos professores que atuam nos anos/séries finais do ensino fundamental.
2. Formação Continuada de Professores da Educação Básica	Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que atuam na educação infantil.
	Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.
	Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries finais do ensino fundamental.

3. Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas.	Qualificação dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas.
4. Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03	Existência e implementação de políticas para a formação inicial e continuada de professores, que visem à implementação da Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003.
5. Formação do Profissional de Serviços e apoio Escolar	Grau de participação dos profissionais de serviços e apoio escolar em programas de qualificação específicos.
Total de Indicadores da Dimensão	10

Quadro 3: Estrutura da dimensão Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar

Fonte: BRASIL (2008).

Dentre as áreas que compõe a dimensão e seus respectivos indicadores de qualidade, verifica-se menção somente a formação voltada a atender determinado fim, ou seja, exigida em lei, para melhoria de determinada área do conhecimento ou ainda, para atuação em escolas localizadas em áreas específicas. Verifica-se, neste sentido, a ausência e conseqüentemente a necessidade do desenvolvimento de ações que contemplem, além das temáticas estabelecidas na dimensão, conhecimentos voltados à formação educacional ampla, o que possibilitaria, não somente o atendimento de fins específicos, mas também o desenvolvimento profissional docente na perspectiva da emancipação, conforme descreve Contreras (2002).

4.1.1 A formação de professores da educação infantil no PAR

Conforme informações contidas no *site* do MEC, atualmente todos os 26 estados, o Distrito Federal e os 5.563 municípios assinaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas do PDE devendo, portanto, compor seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). Os dados do levantamento educacional para o PAR, realizado em cada rede municipal, foram disponibilizados publicamente por meio da internet, o que possibilitou o acesso às informações dos municípios da região delimitada como amostra deste estudo.

Mediante levantamento realizado em 16 de setembro de 2009, verificou-se que em Santa Catarina 114 municípios⁹ apresentaram propostas ao PAR, correspondendo a 38,9% dos 293 municípios do estado. Concernentes à Região Oeste, amostra delimitada neste estudo, foram 48 municípios que apresentaram os dados publicados planejando ações na dimensão Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e de Apoio Escolar, a saber: Alto Bela Vista, Arabutã, Águas Frias, Abelardo Luz, Capinzal, Caxambu do Sul, Chapecó, Coronel Martins, Cunhataí, Coronel Freitas, Dionísio Cerqueira, Entre Rios, Formosa do Sul, Guatambú, Galvão, Herval d'Oeste, Irani, Itá, Irati, Iraceminha, Jardinópolis, Jupiá, Lajeado Grande, Lindoia do Sul, Marema, Mondaí, Nova Erechim, Nova Itaberaba, Ouro Verde, Peritiba, Presidente Castello Branco, Paraíso, Pinhalzinho, Planalto Alegre, Ponte Serrada, Riqueza, São João do Oeste, Santa Terezinha do Progresso, São Bernardino, São Lourenço do Oeste, Saltinho, Tangará, Treze Tílias, Vargeão, Vargem Bonita, Xanxerê, Xaxim, Xavantina.

Salienta-se que os municípios de Águas de Chapecó, Sul Brasil, Água Doce, Joaçaba, Anchieta, Guaraciaba, Caibi, Modelo, Campo Erê, também pertencentes à região delimitada, apresentaram os dados publicados em 16 de setembro de 2009, porém, não houve planejamento de ações, por parte destes, referente à dimensão Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e de Apoio Escolar.

A amostra é composta, portanto, por 48 municípios. Nos planos destes, foi possível identificar um total de 88 atividades planejadas concernentes às áreas 1, 2, 3 e 4 da dimensão Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e de Apoio Escolar, esses planejamentos foram desmembrados em 125 ações. Para compor a amostra do estudo, foram coletados os dados referentes aos 48 municípios, citados anteriormente, e realizada a

⁹ Entre os municípios estão: Abelardo Luz, Águas de Chapecó, Água Doce, Agrolândia, Alto Bela Vista, Arabutã, Anita Garibaldi, Araquari, Araranguá, Armazém, Arroio Trinta, Arroio da Silva, Atalanta, Águas Frias, Balneário, Balneário Camburiú, Balneário Gaivota, Barra Velha, Bocaína do Sul, Campo Erê, Capinzal, Caçador, Calmon, Caibi, Canoinhas, Capivari de Baixo, Caxambu do Sul, Celso Ramos, Chapecó, Coronel Martins, Coronel Freitas, Corupá, Cunhataí, Dionísio Cerqueira, Entre Rios, Fraiburgo, Formosa do Sul, Garopaba, Gaspar, Guarimirim, Galvão, Guatambu, Herval d'Oeste, Ibiama, Ibirama, Içara, Irati, Ilhota, Irani, Itá, Itajaí, Iraceminha, Jaguaruna, Joaçaba, Joinville, Jardinópolis, Jupiá, Lajeado Grande, Lebon Régis, Lindoia do Sul, Maracajá, Marema, Matos Costa, Mondaí, Modelo, Monte Carlo, Nova Erechim, Nova Itaberaba, Ouro Verde, Otacílio Costa, Papanduva, Passo de Torres, Petrolândia, Pomerode, Pinhalzinho, Ponte Serrada, Paraíso, Planalto Alegre, Peritiba, Presidente Castello Branco, Praia Grande, Riqueza, Rio do Campo, Rio das Antas, Rio do Sul, Rio Fortuna, Santa Terezinha do Progresso, Saleté, São Cristóvão do Sul, Sul Brasil, Saltinho, São João do Oeste, São Lourenço do Oeste, Sombrio, São Bernardino, Tangará, Timbé, Trombudo Central, Treze Tílias, Tubarão, Urubici, Urussanga, Vargem, Vargem Bonita, Vargeão, Vidal Ramos, Videira, Witmarsum, Xanxerê, Xaxim, Xavantina, Zortéa.

investigação das áreas 1, 2, 3 e 4. Não foram analisados os dados da área 5, pois não se referem à formação de professores.

A área 2, Formação Continuada dos Professores da Educação Básica, apresentou planejamento de ações por 34 municípios, correspondente a 39% do total das 88 atividades previstas. Grande parte das ações acerca da formação dos professores da educação infantil, foco principal desta investigação, apresentaram-se associadas à implementação da Lei 10.639/2003, que trata da inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira” e aos princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A área 4, Formação Inicial e Continuada para os Professores da Educação Básica para cumprimento à Lei 10.639/2003, apresentou planejamento em 30 municípios, equivalendo a 34% do total de 88 planejamentos das áreas. A área 3, Formação de Professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas, apresentou planejamento de ações em 21 municípios, correspondendo a 24% dos planejamentos.

Esses dados revelam a estreita relação entre as temáticas orientadas aos processos formativos para realização por intermédio do PAR, e os programas e políticas de formação implementadas pelo MEC, discutidos anteriormente, como os programas e políticas voltados à educação no campo, à educação especial, à educação indígena e à própria Lei 10.639/2003, os quais, de acordo com o MEC, para serem concretizados exigem formação docente adequada.

A área 1, Formação Inicial de Professores da Educação Básica, obteve ação planejada em somente 3 municípios, correspondendo a 3% do total de 88 vezes em que as áreas 1, 2, 3 e 4 foram planejadas pelos 48 municípios. Destaca-se que em um destes não há professores atuantes na pré-escola com habilitação adequada.

A sistematização dos planejamentos apresentados nas quatro áreas componentes da dimensão Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, encontra-se no Gráfico 1, a seguir:

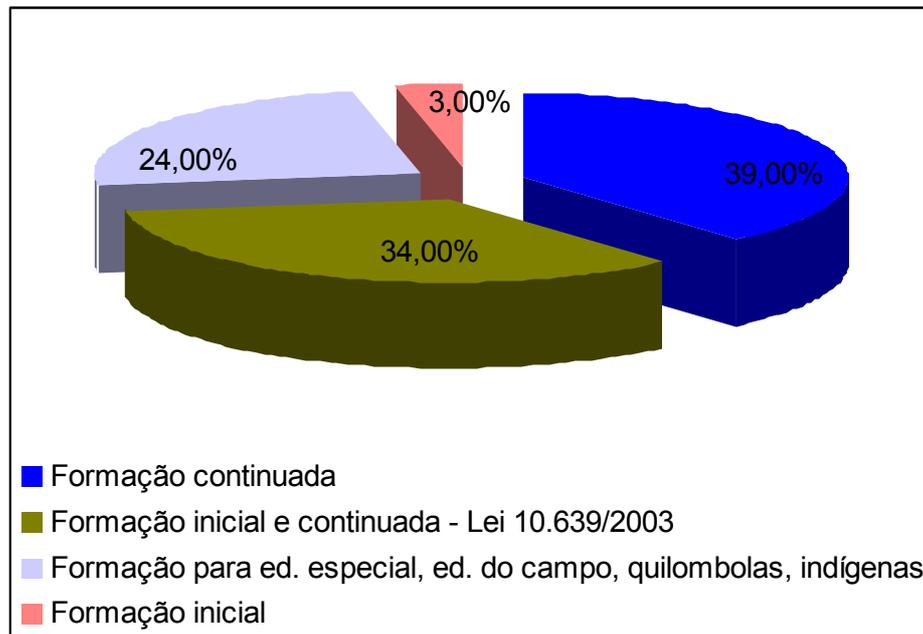


Gráfico 1: Percentagens de ações planejadas em cada área

A maioria das ações planejadas acerca da dimensão Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e de Apoio Escolar refere-se à formação continuada, revelando que esta se apresenta na centralidade das necessidades de formação dos professores da educação básica, pois estes, em maioria, já possuem a formação inicial.

As ações planejadas a respeito das áreas de formação apresentam-se, predominantemente, em conjunto com a educação infantil e o ensino fundamental, assim, de um total de 125 ações planejadas pelos 48 municípios da amostra, 51 abrangem a formação dos professores de educação infantil e o ensino fundamental simultaneamente, correspondendo a 40%, conforme demonstra o Gráfico 2, a seguir.

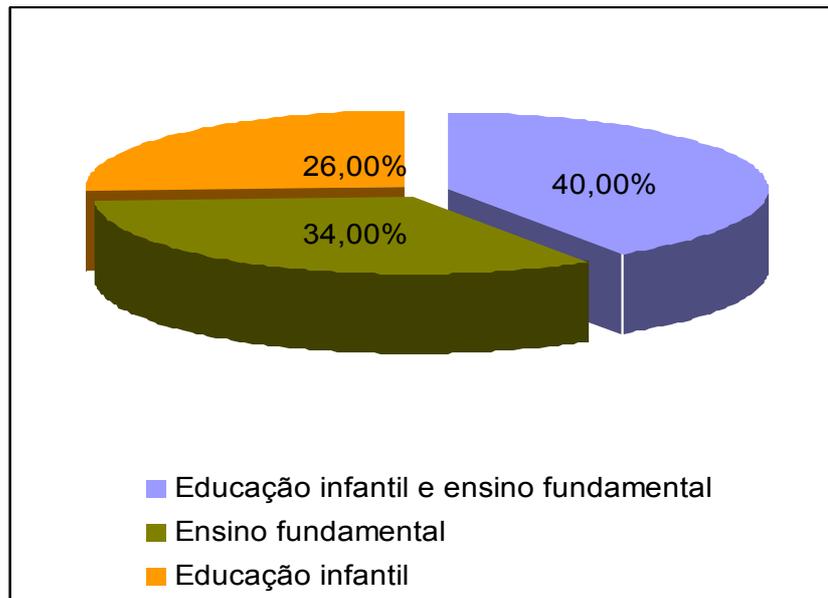


Gráfico 2: Ações planejadas em cada nível de ensino

Especificamente direcionadas à educação infantil, constituindo-se em minoria, 32 ações foram apresentadas, o que equivale a 26% do total. Das demais, 42 se direcionam aos professores do ensino fundamental, abrangendo 34% das ações. Esses dados revelam que a maior parte delas foi planejada associando as etapas de escolarização. Esse fator, provavelmente, está relacionado ao número de professores pertencentes às redes de ensino analisadas, pois conforme os dados disponibilizados nos relatórios do PAR, o número de professores é relativamente pequeno em quase todos os municípios, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, conforme se verifica na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2: Total de professores atuantes por área nos municípios pertencentes à amostra coletada por intermédio do PAR

Município	Número de professores atuantes:	
	Educação infantil	Ensino fundamental
Alto Bela Vista	7	15
Arabutã	18	18
Águas Frias	4	13
Abelardo Luz	41	103
Capinzal	49	85
Caxambu do Sul	8	22
Chapecó	378	567
Coronel Martins	9	18

Cunhataí	6	0
Coronel Freitas	17	24
Dionísio Cerqueira	40	45
Entre Rios	13	15
Formosa do Sul	7	10
Guatambu	9	16
Galvão	12	24
Herval d'Oeste	63	51
Irani	26	55
Ita	31	50
Irati	4	11
Iraceminha	10	15
Jardinópolis	3	8
Jupiaí	3	12
Lajeado Grande	4	5
Lindoia do Sul	10	18
Marema	2	6
Mondai	10	24
Nova Erechim	6	16
Nova Itaberaba	12	23
Ouro Verde	4	15
Peritiba	15	15
Presidente Castello Branco	7	10
Paraíso	9	28
Pinhalzinho	33	54
Planalto Alegre	3	14
Ponte Serrada	52	54
Riqueza	8	19
São João do Oeste	13	21
Santa Terezinha do Progresso	6	16
São Bernardino	3	16
São Lourenço do Oeste	31	56
Saltinho	9	15
Tangará	17	34
Treze Tílias	21	29
Vargeão	16	29
Vargem Bonita	17	15
Xanxerê	90	88
Xaxim	80	99
Xavantina	6	8
Total	1242	1904

Fonte: BRASIL (2009).

O conhecimento do percentual de ações planejadas em cada nível é fundamental para esclarecimento de que, embora, note-se a divisão das áreas, a análise compreenderá todas as ações planejadas e não somente as destinadas à educação infantil, pois a maioria dos

planejamentos compreende a associação com o ensino fundamental, impossibilitando a separação para um olhar mais detalhado sobre as especificidades da formação para a etapa de escolaridade que constitui o foco desta investigação.

A investigação focou, portanto, as prioridades estabelecidas pelas redes municipais acerca da formação de professores por meio de categorias de análise, a saber: conceito e/ou terminologia norteadora, modalidade de oferta, continuidade, temática/conteúdo da formação, conforme apresentado na sequência.

Não foi possível a análise da categoria *lôcus* de formação, pois os relatórios públicos disponibilizados no site do MEC não apresentavam tal informação, portanto, esta categoria somente será contemplada na análise das propostas das SMEs do Oeste catarinense.

4.1.1.1 Conceito e/ou terminologia norteadora da formação continuada

Buscou-se verificar na terminologia adotada no planejamento das ações concernentes ao PAR, indícios no sentido de identificar a lógica de formação presente nelas. A análise parte das discussões apresentadas na segunda parte deste estudo, na qual as terminologias educação permanente, formação continuada e educação continuada e os conceitos a elas subjacentes, foram identificados como mais voltados à anunciação de uma concepção emancipatória aos processos formativos.

Verificou-se a totalidade, na descrição das áreas do PAR e das ações planejadas, do termo “formação continuada”. A análise da íntegra dos documentos publicados no *site* do MEC, no entanto, bem como da estrutura da dimensão Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, apresentada no Quadro 3, anteriormente, demonstram que terminologias como qualificação e capacitação, também são citadas, fato que ocorre em 36 municípios, o que corresponde a 75% dos 48 com propostas analisadas. Apenas 12 municípios não apresentavam tais termos na íntegra de suas descrições, correspondendo a 25%, conforme demonstra o Gráfico 3, a seguir. Na publicação do PAR de um dos municípios, por exemplo, lê-se: “Capacitar todos os professores de educação infantil da rede municipal dando-lhes condições de melhoria da prática pedagógica diária considerando a Lei 10.639 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica.”

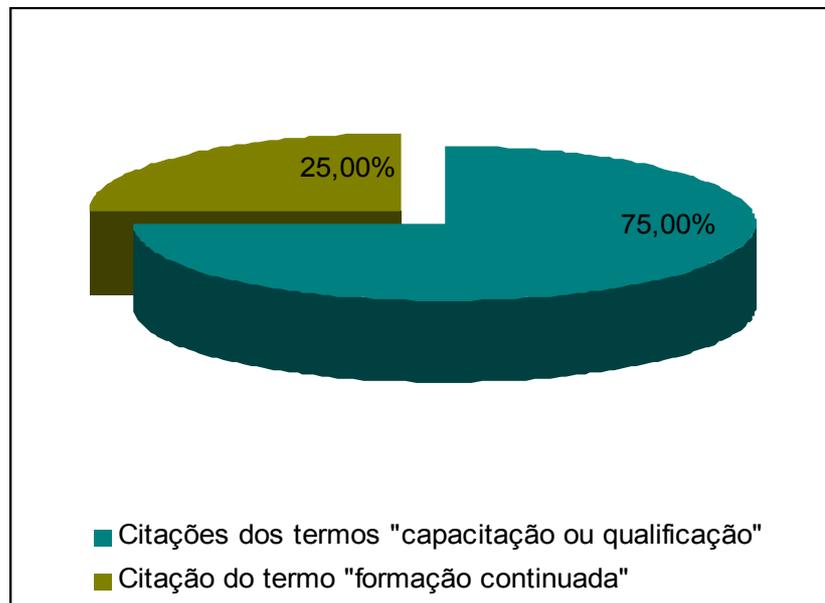


Gráfico 3: Termos utilizados na descrição do PAR

Nota-se também, na totalidade dos desdobramentos das ações, apresentados na íntegra dos planos, referência aos “cursos de formação continuada”, o que pode indicar que a formação realizada por intermédio do PAR assume o caráter de curso e não propriamente de processo de formação continuada.

4.1.1.2 Modalidade de oferta

Conforme discutido na parte 2, considera-se a modalidade a distância como pouco possibilitadora da formação emancipatória, pelas dificuldades que apresenta no estabelecimento do permanente acompanhamento do processo com os docentes, por isso, buscou-se verificar nas ações planejadas pelo PAR, a modalidade de oferta predominante.

A análise revelou que, do total de 125 ações planejadas, o oferecimento da formação articulando as modalidades presencial e a distância foi predominante, ocorrendo em 67 planejamentos, o que corresponde a 53% das ações da amostra. Nas demais, 25 foram planejadas para realização somente a distância, correspondendo a 20% e 11 para serem

ofertadas presencialmente, representando 9% do total. Ainda, 22 ações não apresentaram a modalidade de oferta adotada, correspondendo a 18%, conforme demonstra o Gráfico 4, a seguir:

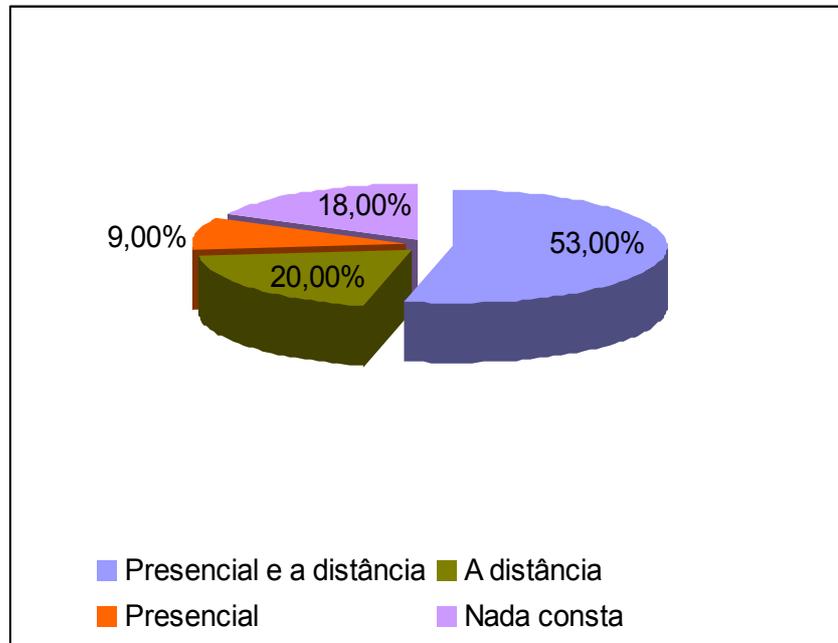


Gráfico 4: Modalidade de oferta

Esses percentuais revelam que uma das preocupações no planejamento das ações está em abranger o maior número de professores com um menor custo, considerando-se a centralidade na modalidade a distância e suas características de realização. Nas ações planejadas não se observa esforço no sentido do acompanhamento aos professores, no decorrer do processo, para verificação das transformações e contribuições à prática pedagógica. Nas 67 ações planejadas, mesclando formação presencial e a distância, em 36 delas, a formação presencial se referia somente a reuniões pedagógicas realizadas após o término dos processos formativos. A realização de uma reunião pedagógica ao final do processo pode representar uma estratégia bastante limitadora para que a metodologia possa ser denominada como presencial, haja vista a própria carga horária envolvida no processo.

A preferência pela modalidade a distância concorda com as orientações advindas do MEC, ancoradas nas determinações dos organismos internacionais, como apresentado na parte 3 desta dissertação. Pode ser justificada, ainda, pelas características dos municípios

pertencentes à amostra que apresentam pequena população e extensão geográfica e poucos professores na rede, como se observa na Tabela 3, apresentada anteriormente.

4.1.1.3 Continuidade

Considerando a importância da continuidade dos processos formativos para efetivação das transformações da prática pedagógica do professor, analisou-se, por meio dessa categoria, o período previsto para desenvolvimento das ações. Estas, conforme os dados contidos no PAR poderiam ser planejadas para os anos de 2008 a 2012, constituindo-se em oportunidade para planejamento de formação efetivamente continuada. Verificou-se que, do total de 125 ações, 21 ações foram planejadas para desenvolvimento em um ano somente, correspondendo a 17%. Para desenvolvimento em dois anos, foram planejadas apenas 16 ações, correspondendo a 13%, para desenvolvimento durante três anos, 43, o que corresponde a 35%, ainda, para desenvolvimento durante quatro anos, 39 ações foram planejadas, equivalendo a 31% e, por fim, para desenvolver-se durante cinco anos, 3 ações, correspondendo a 2%, mesmo percentual diagnosticado referente a ações que não apresentaram o período previsto para realização. A sistematização desses dados é apresentada no Gráfico 5, a seguir:

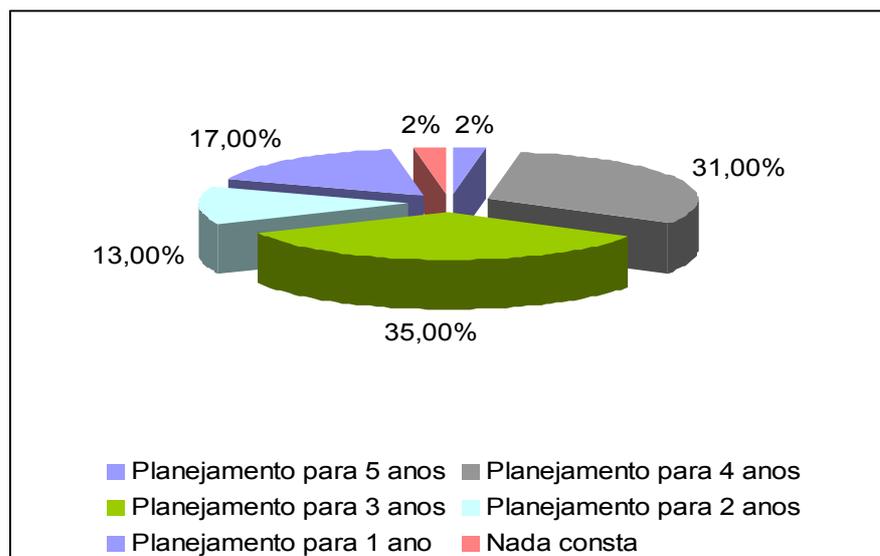


Gráfico 5: Planejamento das ações em anos

Considerando a cultura de descontinuidade presente em muitos processos formativos realizados no Brasil, conforme apontam estudos (AZAMBUJA, 2006; RHEINHEIMER, 2006), o percentual de planejamentos para realização em três e quatro anos é bastante significativo, podendo conferir aos professores formação que possibilite a concretização de mudanças e melhorias na prática pedagógica e, conseqüentemente, de desenvolvimento profissional.

4.1.1.4 Temática/conteúdo da formação

Com o objetivo de investigar as características das temáticas ou conteúdos dos processos planejados pelo PAR, foram analisadas as áreas 1, 2, 3 e 4 da dimensão Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e de Apoio Escolar, são elas: 1) Formação inicial de professores da educação básica; 2) Formação continuada de professores da educação básica; 3) Formação de professores da educação básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas; 4) Formação inicial e continuada de professores da educação básica para cumprimento da Lei 10.639/03, bem como a descrição das respectivas ações planejadas nestas.

A análise dos planos revelou que o conteúdo da formação é expresso na própria descrição da dimensão; tal descrição demonstra que os conteúdos a serem desenvolvidos nos processos mantêm estreita relação com as políticas educacionais mais recentes, as quais, segundo o MEC, necessitam de formação docente específica para implementação, ou seja, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a LDB 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira. Esse fato revela que os conteúdos/temáticas priorizados na formação concentram-se em determinados assuntos, necessários, certamente, de formação específica, porém não apresentam temáticas diferenciadas, proporcionando formação ampla, como as discussões acerca da política educacional como um todo, tão necessária à compreensão das mudanças hoje preconizadas na educação básica. Também não estão

contempladas, nas temáticas abordadas, questões mais específicas, como aquelas que consideram as características e peculiaridades da educação infantil, por exemplo.

Evidencia-se, portanto, que a partir do conjunto das análises realizadas mediante as categorias estabelecidas, é possível a identificação de algumas prioridades destacadas pelas redes municipais de ensino, acerca da formação continuada dos profissionais do magistério, em especial os atuantes na educação infantil, foco deste estudo. Tais prioridades se sustentam na formação realizada, em maioria, por meio de cursos a distância, articulados a reuniões pedagógicas presenciais para conclusão destes. Os processos concentram-se em abranger os professores da educação infantil e ensino fundamental de maneira conjunta, abordando temáticas estreitamente articuladas às políticas educacionais mais recentes da área, como a Lei 10.639/2003, a formação para atuação em áreas específicas, como educação especial, escolas do campo e comunidades indígenas. O período programado para realização dos cursos é consideravelmente significativo em relação aos anos de ocorrência. Há, no entanto, que se considerar a necessidade de que a formação aconteça de maneira contínua e não somente mediante cursos realizados uma vez no ano, com determinado grupo de professores.

Entre as características identificadas no planejamento dos processos também pode-se salientar: a adoção do conceito de “cursos”, realizados por intermédio de um “programa de formação”, mas não propriamente de um processo, em que se estabeleça continuidade, possibilitando efetivas transformações na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional; o período de duração da formação, nem sempre caracterizando continuidade e integração entre os aspectos e/ou conteúdos a serem trabalhados; o atendimento de demandas específicas, revelando que as prioridades, em termos de conteúdo focam as orientações contidas nas políticas nacionais e não nas necessidades regionais, locais, profissionais e pedagógicas do professor e do processo educativo; o aligeiramento da formação para atendimento a demandas específicas, por meio da modalidade a distância, empobrecendo as possibilidades que a concretização de um processo mais interativo entre grupos pode promover em termos de troca de experiências. É preciso considerar, ainda, que são poucos os municípios catarinenses nos quais há comunidades indígenas ou quilombolas, foco bastante enfatizado nas ações planejadas pelos municípios. Esse fato demonstra a pouca autonomia dada aos municípios na direção de planejar ações de formação que atendam às necessidades locais e regionais concernentes às etapas da educação básica.

Diante dessas prioridades, a lógica técnico-instrumental pode ser evidenciada, pois conforme as discussões já apresentadas, tal lógica está ligada ao fazer prático, ao utilitário, àquilo que pode ser aplicado com rapidez e precisão visando ao alcance de resultados práticos.

Nesse contexto e considerando o foco bastante direcionado dado às ações destinadas à formação de professores no PAR, o estudo das propostas planejadas e desenvolvidas de modo independente pelos municípios pode revelar, com maior clareza, as necessidades e demandas reais emanadas de cada realidade. Por isso, para aprofundamento da investigação, analisam-se as propostas de formação, constituídas pelas SMEs da Região Oeste de Santa Catarina, com o intuito de verificar a existência de articulação entre a política de formação estabelecida pelos programas do MEC e as políticas e programas municipais, revelando a continuidade ou não da lógica técnico-instrumental presente nas políticas nacionais, conforme discutido na parte 3 desta dissertação.

4.1.2 A formação de professores da educação infantil nas propostas formalizadas pelas SMEs do Oeste catarinense

Buscando atender aos objetivos propostos para este estudo, apresenta-se a análise dos dados coletados com os municípios pertencentes à Região Oeste de Santa Catarina, acerca da formação continuada dos professores da educação infantil. Analisam-se, portanto, neste item, as propostas oriundas das secretarias municipais de educação dos municípios que disponibilizaram seus dados em 2008. Salienta-se que nesse ano, as ações implementadas pelas SMEs, não estavam articuladas ao PAR, apenas em 2009 tal articulação poderia vir a ocorrer.

A coleta objetivou, inicialmente, compor uma amostra significativa para a investigação a qual, posteriormente, possibilitasse algumas generalizações. Para isso, foram encaminhadas solicitações das propostas formalizadas aos 105 municípios pertencentes à região, no entanto, foram recebidas somente 22 respostas, correspondendo a apenas 21%. A grande maioria, ou seja, 79% não respondeu à solicitação, conforme apresentado no Gráfico 6.

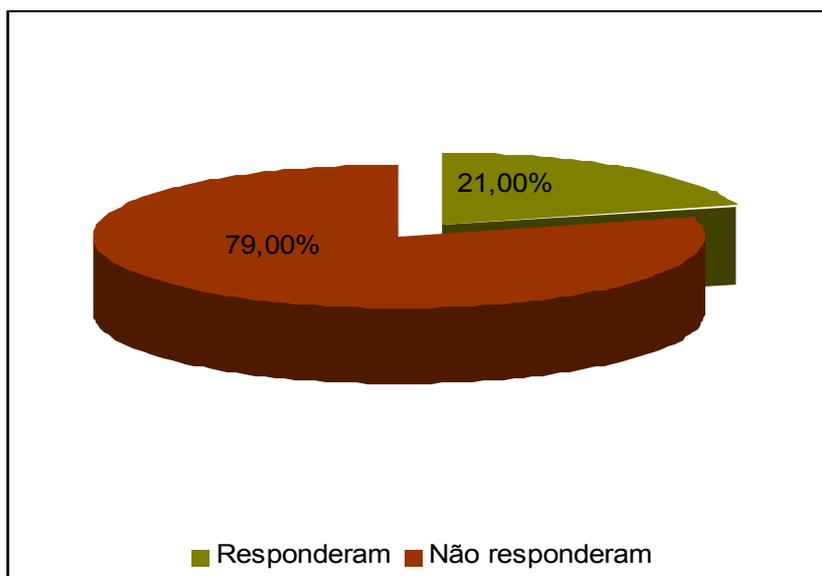


Gráfico 6: Percentuais de respostas recebidas na coleta dos dados

Destaca-se que das 22 respostas recebidas, apenas cinco apresentaram proposta formalizada para formação continuada dos professores da educação infantil no município, o que corresponde a 23% do total da amostra, assim, 17 respostas não apresentaram proposta formalizada, ou seja, a maioria que corresponde a 77%, conforme verificado no Gráfico 7.

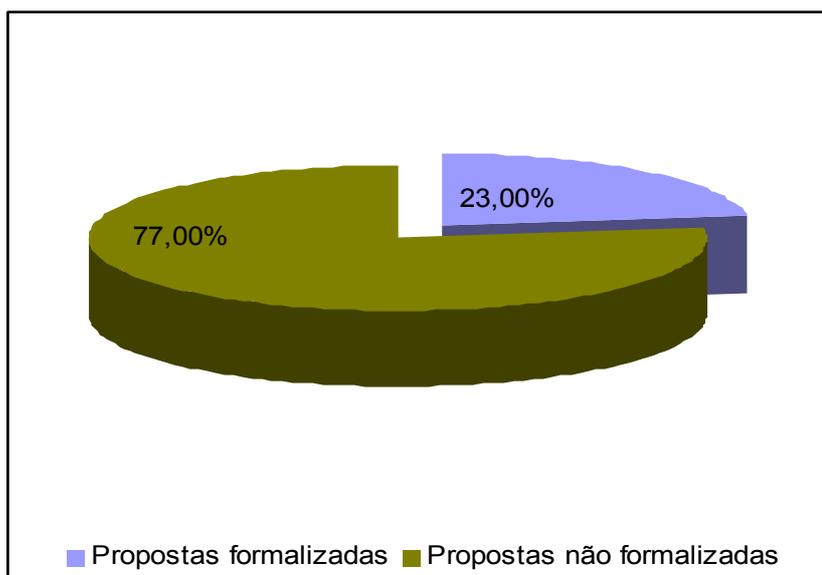


Gráfico 7: Percentuais de propostas formalizadas e não formalizadas

Embora não tenham apresentado proposta formalizada, das demais respostas recebidas, 12 municípios encaminharam alguns dados referentes à realização da formação continuada dos professores. Esses municípios declaram oferecer, no decorrer do ano, no mínimo 40 horas de formação continuada, por meio de cursos, palestras, congressos e seminários ofertados por instâncias diversas, como editoras, agências de formação ou, ainda, em convênio com universidade, como declarado por dois municípios, porém estes não possuíam as propostas. Como já discutido na segunda parte desta dissertação, esse modelo de formação está muito distante de uma proposta emancipadora, principalmente pela característica esporádica que assume, além da não participação dos professores na concepção e organização dessa formação.

Destaca-se que cinco respostas apresentam a descrição dos temas trabalhados nos processos. Analisando esses temas, verificou-se que, predominantemente, abordam assuntos diversificados, referentes ao contexto educacional, como infância, currículo, prática educativa, rotina, avaliação, proposta pedagógica, planejamento, processos de ensino e aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, alfabetização, letramento, ludicidade, inclusão, papel docente na sociedade e formação do educador. Essas respostas possuem, ainda, temas diversos e não relacionados especificamente ao contexto educacional, como ocupação do solo, possibilidades econômicas e sociais do município, psicologia das idades, primeiros socorros, relações interpessoais e motivação pessoal.

Nota-se que, embora sejam amplas as temáticas abordadas, em virtude da ausência de uma proposta formalizada, a formação oferecida acaba por se realizar mediante cursos disponíveis em instituições diversas, não estando, portanto, relacionados diretamente aos professores participantes.

Dos municípios que não possuem proposta formalizada pode-se extrair a informação de que, em dois, a formação oferecida ocorre em modalidade presencial, os demais não relataram nenhuma informação referente. Verificou-se, também, que em três municípios, a formação é ofertada em conjunto entre professores da educação infantil e ensino fundamental.

Dos demais municípios, as respostas declaram que não possuem proposta formalizada, ou, ainda, foram recebidos parte dos projetos pedagógicos, abordando a formação docente. Esse fator aponta para a possível inferência do desconhecimento das secretarias municipais de educação sobre o que realmente constitui a formação continuada.

Esses dados, resultantes de 77% da amostra, sinalizam para o longo caminho que a maioria dos municípios da região selecionada tem ainda a percorrer para realização de processos formativos voltados à emancipação dos professores.

A seguir, apresenta-se, portanto, a análise das cinco propostas formalizadas pelas secretarias municipais de educação, realizada por intermédio do estabelecimento das seguintes categorias de análise: conceito e/ou terminologia norteadora, modalidade de oferta, continuidade, lócus de formação e formação educacional ampla.

4.1.2.1 Conceito e/ou terminologia norteadora da formação continuada

Objetivando melhor compreender o direcionamento dado aos processos formativos, verificou-se, nas amostras, as terminologias e/ou conceitos adotados no texto das propostas, considerando-se que estes são reveladores da visão de educação, do trabalho docente, da formação e tipo de profissional que se deseja promover. Esse exercício possibilitou, também, a análise comparativa entre as demais categorias estabelecidas neste estudo para verificação da coerência entre os conceitos e/ou terminologias adotadas e as ações efetivamente planejadas.

Nessa direção, foram coletados os títulos das propostas recebidas e outras informações que contribuíssem para o esclarecimento do conceito de formação adotado, conforme se apresenta a seguir:

- a) Amostra 1:** Projeto de *Capacitação* de Educação Infantil;
- b) Amostra 2:** Proposta de *Formação Continuada* do Ano de 2008;
- c) Amostra 3:** Projeto de *Curso*;
- d) Amostra 4:** Proposta de *Formação Continuada* para os Profissionais da Educação Infantil;
- e) Amostra 5:** Programa de *Formação Continuada*.

A amostra 4 apresenta, ainda, a descrição do conceito adotado na elaboração da proposta, a saber: “[...] por formação continuada compreende-se o processo de capacitação

que terá como referência a prática docente e o aprofundamento teórico nas temáticas daí demandadas.”

Nota-se a ocorrência de três amostras trazendo no título a denominação “formação continuada”, o que corresponde a 60%. Das demais, uma, correspondendo a 20% apresenta a denominação “capacitação” e ainda outra, também referente a 20% com a denominação “curso”, dados que se apresentam no Gráfico 8.

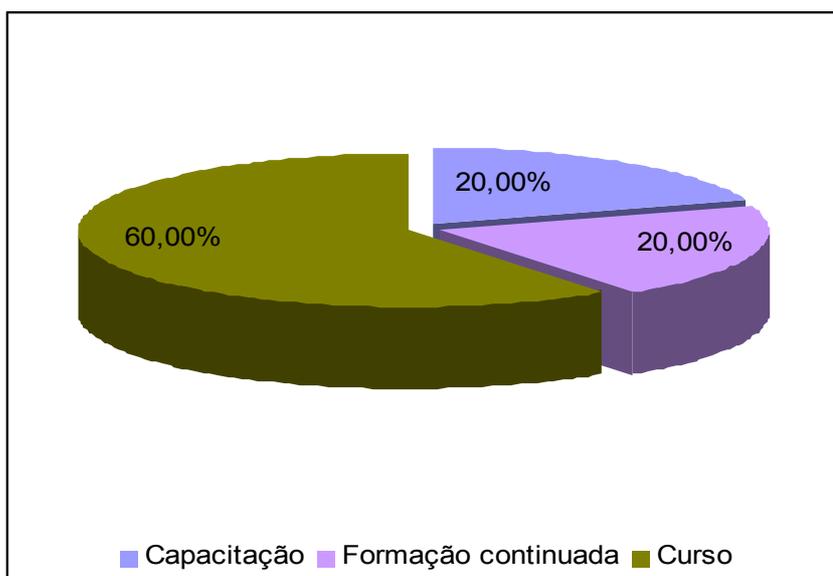


Gráfico 8: Conceito e/ou terminologia norteadora

Tomando-se como referência as discussões já apresentadas acerca das terminologias adotadas nos processos, constata-se que a maioria das propostas analisadas se utiliza do termo relacionado à formação voltada à emancipação, nesse caso “formação continuada”. Resta investigar se tal adoção está coerente às ações planejadas nas propostas.

4.1.2.2 Modalidade de oferta

Considerando a necessidade de acompanhamento docente durante e após o processo formativo, visando à concretização de mudanças na prática educativa, à continuidade e aplicação dos conhecimentos adquiridos e produzidos na formação, assim como ao contínuo

desenvolvimento profissional, buscou-se analisar dentre a amostra a modalidade de oferta predominante.

Sob essa lógica, considera-se a modalidade a distância como pouco possibilitadora da formação emancipatória, pelas dificuldades que apresenta no estabelecimento do permanente acompanhamento do processo com os docentes.

Nessa análise, os dados revelaram que, das cinco propostas, as amostras 2, 3 e 5 apresentaram a modalidade presencial para oferta de formação continuada, correspondendo a 60% do total. As outras duas amostras, 1 e 4, apresentaram mescla entre a modalidade a distância e presencial, correspondendo a 40%, conforme verifica-se no Gráfico 9.

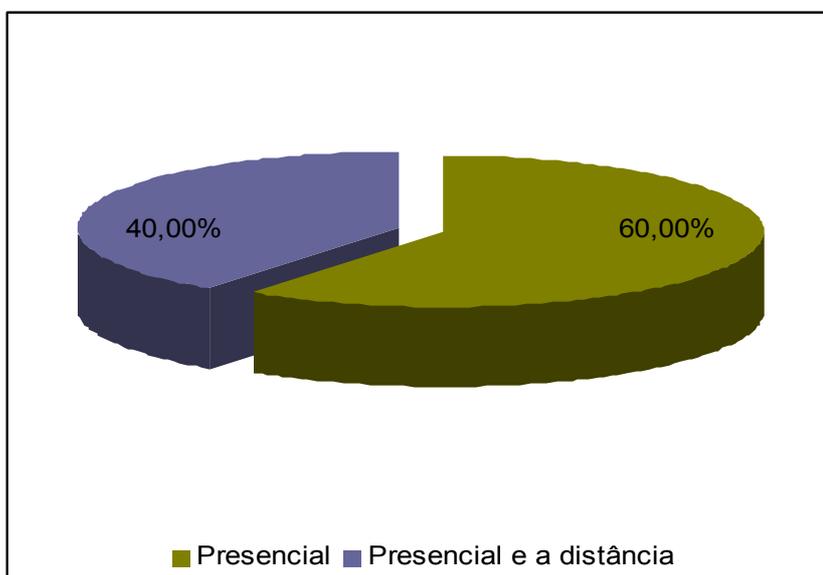


Gráfico 9: Modalidade de oferta

Fica evidente, portanto, que a maioria das propostas prioriza a modalidade presencial, possibilitando, assim, melhor acompanhamento do processo formativo com os professores para efetivação de mudanças ou melhorias em sua prática pedagógica e desenvolvimento profissional em sentido amplo.

4.1.2.3 Continuidade

A problemática da descontinuidade é uma das mais acentuadas características de ações realizadas sob a lógica técnico-instrumental de formação, pois os processos esporádicos pouco contribuem para mudanças efetivas na prática docente e, tampouco, para o desenvolvimento de sua profissionalidade. A necessidade de um *continuum* de formação, compreendido como processo prolongado e em contínuo desenvolvimento é assunto debatido por diversos autores (MARIN, 1995; PRADA, 1995; CONTRERAS, 2002) que consideram a lógica emancipatória como possibilidade de melhoria da prática de sala de aula e de transformação da realidade educacional e profissional em sentido amplo. Nessa direção, buscou-se analisar, entre as cinco propostas, o período programado para continuidade dos processos.

As análises apresentam três propostas, ou seja, 60% da amostra, programadas com período de realização para apenas o ano de 2008, correspondendo às amostras 1, 2 e 3. Esses dados não caracterizam, portanto, continuidade das ações na maioria dos municípios. As propostas apresentam temáticas, objetivos, horários e datas definidas para a formação, retratando a fragmentação dos conhecimentos trabalhados, bem como a ausência de um acompanhamento para o posterior desenvolvimento desses conhecimentos com os docentes nas escolas.

Tais propostas apresentam-se marcadas pela estipulação de um início, meio e fim, não se constituindo realmente como processos, mas, como cursos fragmentados, ocupando-se de assuntos diversos e sem relação um com o outro, conforme se verifica na descrição das temáticas da amostra 1 a seguir:

- Planejamento CEIM;
- Currículo da Educação Infantil;
- Mediação;
- Neurociência;
- Afetividade nas relações da Educação Infantil;
- Hora da Arte;
- A linguagem matemática na Educação Infantil;
- A música na Educação Infantil;
- Jogos no desenvolvimento da linguagem oral e escrita na infância;
- Brinquedoteca: possibilidade e resgate das brincadeiras infantis;
- Literatura: contos, cantos e encantos;
- Conhecimento sobre natureza e sociedade na educação infantil;
- Estimulação para bebês;
- RECONTA;
- Seminário/Apresentação (amostra 1).

Esse exemplo retrata a prioridade da proposta no desenvolvimento de conhecimentos específicos não relacionados aos conhecimentos amplos do contexto educacional, pois abordam apenas temáticas da infância e da educação infantil, como desenvolvimento, afetividade, arte, jogos, brincadeiras, etc. Salienta-se, que esse apontamento não visa desconsiderar a importância desses conhecimentos, porém não se considera a ausência de discussões que abordem a função da educação em um contexto social, as políticas educacionais que determinam a profissão docente, entre outros aspectos. Por essa especificidade os processos formativos configuram-se como um somatório de cursos que pouco proporcionam mudanças efetivas na prática docente.

Das duas propostas restantes, a correspondente à amostra 4, apresenta planejamento abrangendo dois anos, 20%. Para o ano de 2008 apresenta a delimitação das datas da formação, mas não é especificada a carga horária. Já para o ano de 2009, especificam-se somente as atividades a serem desenvolvidas.

Embora o planejamento para dois anos possa ser considerado um avanço em relação às propostas citadas anteriormente, trata-se, ainda, de um período muito curto para efetivação de um processo contínuo e de efetivas mudanças. No entanto, verifica-se que nessa proposta, há certa articulação entre a programação do ano de 2008 e 2009, conforme a citação a seguir (planejamento para 2008 e 2009, respectivamente), o que sinaliza a possibilidade de continuidade do processo, caso o município permaneça no desenvolvimento da proposta após o ano de 2009.

- Iniciar o processo de capacitação continuada dos professores da Educação Infantil;
 - Promover a reflexão teórica e prática em seminários com a participação de palestrantes externos;
 - Proporcionar momentos de troca das experiências vivenciadas pelos professores nas suas escolas e classes;
 - Repensar o projeto pedagógico da Secretaria de Educação, especialmente no aspecto concernente ao currículo para as creches;
 - Rever os projetos pedagógicos das escolas com a finalidade de adequá-los a mesma linha teórica especificada no projeto da Secretaria de Educação;
 - Visualizar as possibilidades de projetos de trabalhos para as classes da Educação Infantil (amostra 4).
-
- Promover o processo de formação continuada iniciado no ano de 2008 pelo oferecimento de palestras, oficinas e trocas de experiências;
 - Especificar no calendário escolar, elaborado pela Secretaria de Educação em parceria com as escolas, uma parada mensal de um dia para o planejamento das atividades pedagógicas e a formação dos profissionais da educação;
 - Aprovar a proposta do calendário nas assembleias de pais;

- Propiciar tempos e espaços para o planejamento e a troca de experiências;
- Mobilizar os professores para a participação no II Colóquio Internacional de Educação promovido pela Unoesc;
- Subsidiar financeiramente a participação dos professores no evento;
- Instituir mecanismos de acompanhamento da participação dos professores no processo de formação continuada;
- Promover a adequação dos espaços às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças;
- Adequar o mobiliário das escolas às especificidades pedagógicas dessa faixa etária;
- Adquirir livros teóricos e revistas na área da educação, propiciando o contato com a literatura de relato de experiências;
- Adquirir, paulatinamente, bons livros de literatura infantil para leitura dos professores e trabalho com as crianças em sala de aula;
- Adquirir CDs de vários ritmos e estilos musicais;
- Criar espaço para abrigar os materiais que vão compor esse acervo de livros, revistas e CDs (amostra 4).

Nota-se que as últimas ações não correspondem especificamente à formação, mas se confundem com medidas para auxílio à prática docente, como aquisição de materiais e adequação dos espaços. Isso revela que há certo desconhecimento, bem como necessidade, por parte dos municípios, de uma esclarecida concepção de formação, baseada em pressupostos teóricos e epistemológicos que norteie o planejamento dos processos.

A última proposta, correspondente a amostra 5, apresenta planejamento para quatro anos, 20%, abrangendo o período total da gestão municipal. Os dados referentes ao período das ações planejadas nas cinco amostras apresenta-se no Gráfico 10, a seguir:

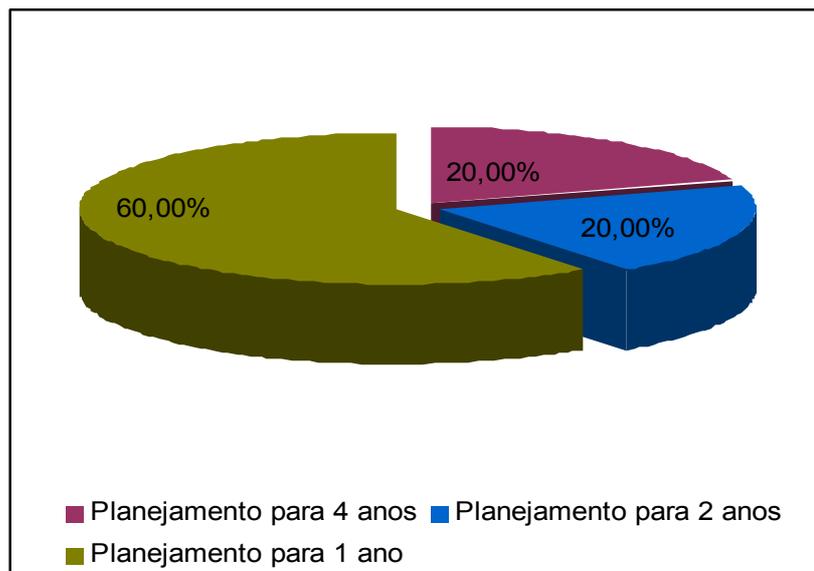


Gráfico 10: Período programado para continuidade da formação

A formação planejada com período para continuidade de quatro anos, referente à amostra 5, compreende o envolvimento de todos os profissionais da educação do município e não somente os professores da educação infantil. Para tanto, é especificada na proposta a carga horária e período de formação destinado a cada cargo e nível de ensino, conforme se verifica a seguir:

- Formação por áreas para os professores do ensino fundamental – 32h;
- Formação geral – Quando necessário;
- Assessoria para equipe de formadores – 16horas a cada dois meses;
- Formação de gestores – mensal;
- Formação de articuladores – mensal;
- Formação para Auxiliares de Biblioteca – bimestral;
- Formação para Conselhos Escolares – Trimestral;
- Formação de Educação Especial – Conforme necessidade;
- Formação nos espaços – mensal (amostra 5)

Nesse último item, formação nos espaços, incluem-se os professores da educação infantil, portanto estes recebem formação mensal e, ainda, quando necessário, formação geral.

Essa proposta apresenta-se em duas partes, a primeira contendo os dados teóricos, como objetivos, justificativa e referencial teórico, a segunda parte apresenta o cronograma de realização dos processos para cada mês, conforme demonstra o cronograma de março de 2008, no Quadro 4.

Formação	Público	Período	Temática	Participantes	Carga horária
Gestores	Diretores de escolas e coordenadores de CMEIs	10 de março	Qual o papel do gestor nessa sociedade em crise	43	4h
Formação de articuladores	Articuladores dos espaços: professores, auxiliares, diretores	11 de março	O papel do articulador nos espaços educacionais	43	4h
Formação escolas do campo	Professoras das escolas do campo	28 de março	Planejamento educacional	25	4h
Formação EJA	Professores da EJA	28 de março	Planejamento educacional	24	4h
Formação nos espaços	Todos os professores	Durante todo o mês	Planejamento educacional	550	4h

Quadro 4: Cronograma de formação de março de 2008, amostra 5

Nota-se que, embora as temáticas sejam predefinidas, a formação mensal reduz a fragmentação dos conhecimentos trabalhados, estabelecendo relação teoria-prática no processo e possibilitando, também, o acompanhamento docente, durante e após a formação. No entanto, é necessário considerar que o processo desenvolvido durante quatro anos pode alcançar inúmeras conquistas, todavia precisa ser continuado, assim como o diálogo entre uma gestão e outra, visando considerar os avanços já alcançados, fundamental para que sejam valorizados os conhecimentos já possuídos pelos professores e, estes não fiquem à margem do planejamento dos processos a que irão participar.

4.1.2.4 Lócus de formação

O lócus de formação está relacionado a como são vistos os professores pelas instâncias organizativas das ações, nesse caso, as secretarias municipais de educação dos cinco municípios pertencentes a amostra, ou seja, se capazes de produzir e ampliar seus conhecimentos em seus espaços de atuação, podendo ou não receber auxílio de formadores externos, ou se totalmente necessitados de apoio na realização das ações.

Dessa maneira, buscou-se analisar o lócus de formação privilegiado nas propostas, considerando as discussões apresentadas na segunda parte desta dissertação, acerca da influência deste na formação de um profissional emancipado.

As análises apresentaram a predominância da formação realizada fora da escola, mediante encontros ou cursos ministrados por formadores externos. Isso ocorreu nas amostras 1, 2 e 3, o que corresponde a 60%. Os dados apresentam claramente a determinação da data, horário, carga horária, público-alvo, temática e palestrante responsável, evidenciando que os professores participam desses eventos prioritariamente como ouvintes, pois os processos são formalizados de antemão, sem a participação deles, o que dificulta a construção conjunta de conhecimentos. Possibilidade esta que seria deveras importante ao desenvolvimento profissional docente, por meio da formação realizada com a contribuição de formadores advindos de instâncias difusoras do conhecimento elaborado, como as universidades.

Percebe-se, portanto, que na maioria dos municípios da amostra não se aposta na capacidade de professores ampliarem e produzirem conhecimentos desenvolvendo-se como profissionais emancipados. Vale destacar, que nessa análise não se pretende desconsiderar a importância do conhecimento proporcionado pelo formador externo, ao contrário, considera-se fundamental a contribuição que este pode oferecer no sentido de levar à escola o conhecimento científico, pesquisas e experiências, elaboradas nas universidades e em instâncias sociais ligadas à educação.

Entretanto, conforme já discutido anteriormente, considera-se que a formação realizada exclusivamente fora da escola tem maior dificuldade em proporcionar mudanças efetivas na prática docente, em virtude da ausência de relação entre atuação e necessidades próprias de desenvolvimento profissional, pois os processos configuram-se distantes do contexto dos professores, de modo que ao retornarem aos seus espaços de trabalho, estes acabam por não concretizar os conhecimentos recebidos na formação.

As amostras 4 e 5, 40%, conforme demonstra o Gráfico 11, apresentaram como locus privilegiado de formação os próprios espaços escolares, envolvendo todos os professores, em seus respectivos locais de atuação, associado, também, a encontros gerais.

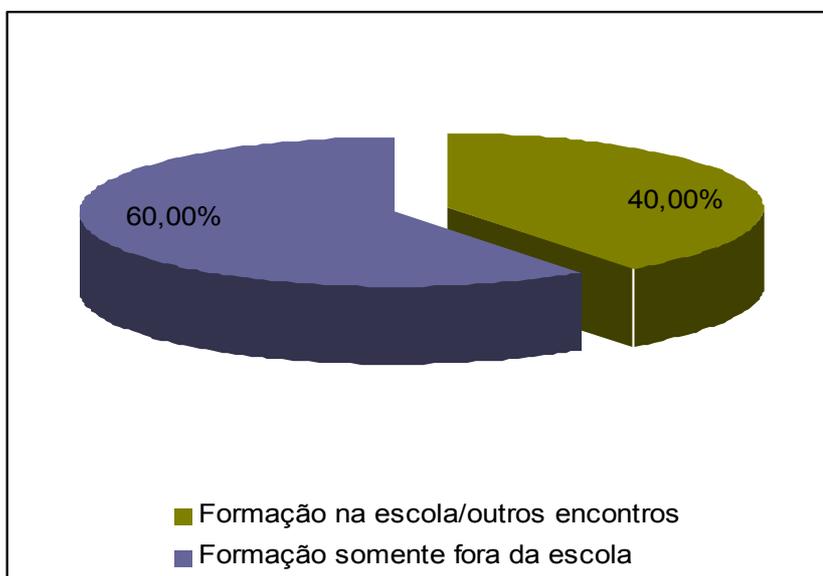


Gráfico 11: Locus de formação

Os dados da amostra quatro apresentam como formação continuada:

(I) encontros de planejamento entre os professores da mesma unidade escolar; (II) encontros de planejamento entre os professores de diferentes unidades escolares; (III) encontros para troca de experiências entre professores de instituições escolares do mesmo município ou de municípios diferentes; (IV) seminários de estudos para aprofundar os conhecimentos naquelas temáticas identificadas nos encontros de planejamento e de trocas de experiência como uma necessidade de formação; (V) seminários com palestrantes externos, também com a finalidade de aprofundar os conhecimentos das temáticas de formação; (VI) oficinas com o objetivo de estabelecer a relação teoria-prática nas temáticas em debate; (VII) também a participação em seminários, congressos e demais eventos externos (amostra 4).

Conforme a amostra 5, a formação nos espaços ocorre continuamente entre os professores da unidade escolar, durante todos os meses do ano letivo, objetivando construir:

[...] a cultura de, juntamente com os professores, refletir sobre a ação para construir uma prática coletiva e interdisciplinar que dê conta de efetivar esse processo, devolvendo ao professor a função de produzir e construir o conhecimento, através dos debates realizados quinzenalmente, no planejamento coletivo e no dia de formação (amostra 5).

Nota-se, pelas citações, que os professores são considerados sujeitos dos processos e não somente participantes, possibilitando o estabelecimento da relação teoria-prática, pois a formação ocorre a partir dos estudos, discussões e pesquisas dos próprios professores acerca de seu contexto.

Verificou-se, nessa amostra, que os demais encontros são planejados antecipadamente, com temáticas, datas, carga horária e formadores predefinidos, possibilitando a contribuição desses últimos ao aprofundamento dos estudos durante o processo, assim como o desenvolvimento profissional docente articulado ao universo de produção do conhecimento elaborado, como, por exemplo, a universidade. A articulação escola-universidade possibilita a superação da dicotomia teoria/prática e, principalmente, a ampliação do universo de conhecimento dos docentes, promovendo uma atuação comprometida com as amplas questões sociais na perspectiva de transformação destas, característica fundamental da lógica emancipatória.

4.1.2.5 Temática/conteúdo da formação

Tomando-se como referência as discussões já apresentadas, baseadas nos estudos de Contreras (2002), acerca da formação voltada à emancipação no desenvolvimento do profissional crítico-reflexivo, buscou-se verificar, por intermédio das temáticas trabalhadas e dos objetivos estabelecidos nas propostas, a amplitude da formação oferecida. Nessa direção, esta análise visa destacar o planejamento de ações com desenvolvimento de temáticas relacionadas somente a conhecimentos específicos necessários à prática docente e o planejamento de ações, apresentando temáticas mais amplas, priorizando o desenvolvimento de conhecimentos variados, ultrapassando, assim, o domínio somente da técnica e proporcionando a articulação escola-sociedade.

A investigação identificou, entre as cinco propostas concernentes à amostra, quatro, equivalente a 80%, conforme o Gráfico 12, direcionadas primordialmente ao desenvolvimento de temáticas e objetivos específicos da educação infantil, e apenas uma, correspondendo a 20%, voltada à formação educacional ampla.

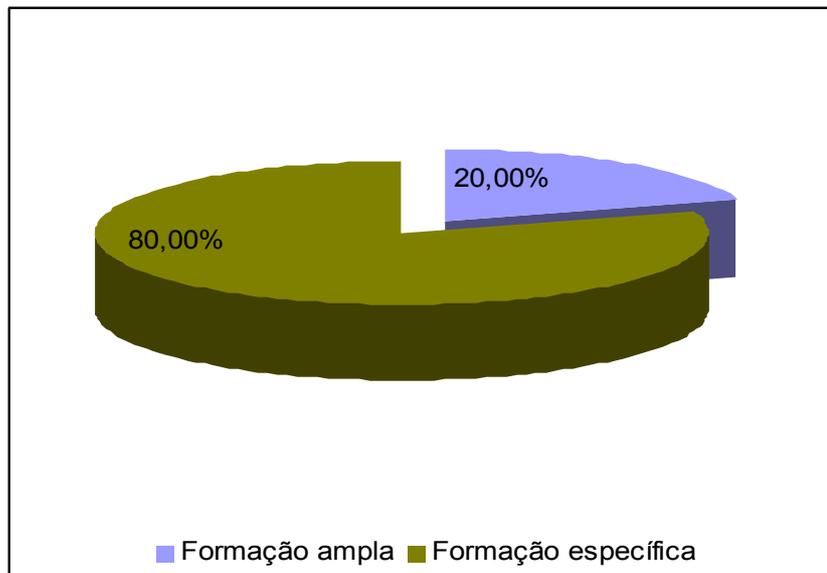


Gráfico 12: Formação educacional ampla

Verificou-se, portanto, na maioria das propostas, o desenvolvimento de temas restritos da área de formação, como ludicidade, planejamento, currículo, afetividade, brinquedos e brincadeiras, cuidar e educar, música, rotina, especificidades da infância, entre outros. Embora algumas dessas quatro propostas apresentem temas diferenciados, como se percebe

no Quadro 5, a seguir, verifica-se que estes também se relacionam a conhecimentos específicos, como solo, fontes de energia, destinação de resíduos, legislação, os quais visam instrumentalizar o professor para a prática relacionada a educação ambiental, mas não visam à transformação de contextos amplos, articulando escola e sociedade.

Objetivos	Temas/assuntos trabalhados
<ul style="list-style-type: none"> - Oportunizar aos docentes da rede municipal momentos de reflexão e estudo sobre o meio em que vivemos e sua relação direta com a vida. - Instrumentalizar o professor para transformar as informações em construção de conhecimento. - Perceber a importância de mudanças de atitudes e hábitos para evitar a degradação do planeta. - Entender como está sendo o processo do aquecimento global e quais as consequências de sua continuidade. 	<p>Tema principal: A prática pedagógica no contexto global.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento local e educação; - Solos: formação, tipos, estrutura e infiltração; - Aspectos antropológicos e históricos da educação ambiental; - Dejetos humanos: disposição, alternativas, tratamento; - Legislação ambiental; - Fontes de energia: vantagens e desvantagens; - Observação de Floresta Nacional de Chapecó; - Visita ao CETRIC: Central de Tratamento de Resíduos Sólidos Industriais e Comerciais.

Quadro 5: Objetivos e temáticas desenvolvidas, amostra 3 (2)

Diferentemente, a proposta referente à amostra 5 apresenta temáticas mais amplas, discutindo, por exemplo, políticas educacionais e o papel da escola como espaço de transformação e legitimação das relações sociais, assim como objetivam a construção de lideranças para continuidade da formação nos próprios espaços educacionais. Tais assuntos contribuem para a articulação teoria/prática e escola/sociedade, à medida que colocam o professor a par do amplo contexto em que se insere, ultrapassando os limites restritos da prática pedagógica de sala de aula, e proporcionando, assim, a formação voltada à autonomia-emancipação docente, na perspectiva do desenvolvimento profissional e transformação social.

O Quadro 6 apresenta os objetivos e temáticas programados nessa proposta.

Objetivos	Temas/assuntos trabalhados
<p>Objetivo Geral: Proporcionar aos professores da rede municipal de ensino, um processo de reflexão a partir de pensadores adeptos à concepção do materialismo histórico dialético, suporte e subsídios teóricos que auxiliem na reflexão e análise da prática para a construção de novas relações.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre o fazer do professor, mediando a relação teoria e prática; - Construir a autonomia dos profissionais de educação na construção de práticas pedagógicas emancipatórias; - Construir processos de construção coletiva nas escolas; - Implementar na prática pedagógica processos coletivos de busca de alternativas às situações problemas. - Proporcionar aos mais diversos segmentos momentos de análise e reflexão; - Construir lideranças nos espaços para que desenvolvam momentos de análise junto aos profissionais de educação. 	<ul style="list-style-type: none"> - A construção do movimento de reorganização curricular a partir de uma pesquisa qualitativa e na perspectiva de Paulo Freire; - A educação no contexto atual – perspectivas e desafios; - O processo de inclusão dos portadores de necessidades Especiais - políticas do MEC; - A avaliação emancipatória como processo no desenvolvimento ensino aprendizagem; - Escola como espaço de construção (legitimação ou transformação) das diferentes relações; - A discussão das dificuldades de aprendizagem/ensinagem a partir do processo de construção do conhecimento e da realidade concreta; - Ensino fundamental de 9 anos – processos de inclusão e políticas do MEC; -Outros.

Quadro 6: Objetivos e temáticas desenvolvidas, amostra 5

Considerando a relevância do desenvolvimento de amplas temáticas educacionais no planejamento da proposta referente à amostra 5, nota-se que a maioria das propostas apresenta o desenvolvimento de temáticas restritas à área de formação, pouco possibilitando a formação educacional ampla dos docentes.

4.1.3 Comparativo entre as propostas de formação continuada para professores da educação infantil planejadas no PAR e nas SMEs

Apresentam-se, nesta seção, as características que distinguem as propostas de formação continuada para professores da educação infantil planejadas nas SMEs e por meio do PAR, pelos municípios da Região Oeste de Santa Catarina. Características estas,

identificadas mediante categorias de análise estabelecidas, ou seja: conceito e/ou terminologia norteadora da formação, modalidade de oferta, continuidade, lócus de formação, temática/conteúdo da formação. Busca-se, na sequência, satisfazer a compreensão de qual modelo de formação se inscreve na configuração dos planejamentos oriundos do PAR e das SMEs.

Nesse sentido, a partir das análises realizadas, constata-se as características majoritárias no planejamento das ações formativas das duas fontes de dados, conforme se verifica no Quadro 7.

Categoria de análise	PAR	SMEs
Conceito e/ou terminologia norteadora da formação	Curso de formação continuada	Formação continuada
Modalidade de oferta	Presencial e a distância	Presencial
Continuidade	3 anos	1 ano
Lócus de formação	Informação indisponível	Fora da escola
Temática/conteúdo da formação	Relacionada às temáticas de políticas educacionais recentes	Formação específica em temáticas da área

Quadro 7: Características majoritárias nas ações planejadas pelo PAR e pelas SMEs

Diante dessa sistematização e das discussões e análises já apresentadas, identifica-se tanto as ações planejadas pelo PAR quanto pelas SMEs como muito próximas ao modelo clássico de formação descrito por Candau (2003) e à forma escolar descrita por Demailly (1995). Tal classificação ocorre em razão das características de capacitação identificadas nos planejamentos, realizados com lócus majoritário fora da escola e centralidade em conhecimentos restritos à área de atuação.

5 CONCLUSÃO

No decorrer deste estudo procurou-se identificar as iniciativas de formação continuada de professores da educação infantil, previstas e/ou implementadas nos municípios da Região Oeste do estado de Santa Catarina, com vistas a analisar a lógica que as orientam. Para tanto, o caminho traçado na investigação dessa problemática constitui-se pela definição de objetivos visando aprofundar as análises sobre a temática mediante diferentes dimensões que a compõem, ou seja, a dimensão teórica, política e prática, esta última compreendida pelo planejamento de ações formativas realizadas nos municípios pertencentes à amostra estudada.

A dimensão teórica compôs-se pela identificação das concepções de formação continuada, recorrentes nos estudos teóricos da área da educação em contexto nacional, possibilitando o conhecimento de como essa temática vem sendo abordada ao longo dos anos em diversas regiões do país. Tal análise apontou à prevalência de diferentes direcionamentos dados aos processos formativos, estando todos, entretanto, carregados de opções metodológicas, epistemológicas e políticas. Nesse sentido, a identificação dos termos que conceituam a temática como pertencentes às lógicas técnico-instrumental ou emancipatória revelou a que políticas eles são tributários e a que configuração de processos servem.

A articulação a uma ou outra dessas duas grandes lógicas satisfaz, portanto, a compreensão de que as ações de formação continuada não são isentas de objetivos ancorados em pressupostos políticos que vem desenhando, nas últimas décadas, a formação do perfil de profissional para atuação na educação infantil.

As investigações realizadas revelaram que, no que se refere às orientações das políticas educacionais em âmbito nacional, tal formação vem sendo ditada, principalmente, pelas determinações de organismos internacionais, sendo também subservientes à lógica capitalista de organização da sociedade e aos preceitos neoliberais. Nesse sentido, ao assumir tais proposições, advindas principalmente do Banco Mundial, o MEC vem constituindo um cenário em que a formação continuada dos professores ocorre principalmente pela disseminação de novas teorias e técnicas de ensino vinculadas diretamente à prática de sala de aula.

Destaca-se, no entanto, que a predominância da subserviência às determinações das instâncias internacionais, não totaliza as ações da política educacional atual, sendo necessários

de destaque os avanços conquistados, principalmente a partir da década de 1990. No que se refere à educação infantil, esses avanços correspondem especialmente ao reconhecimento dessa modalidade como primeira etapa da educação básica e a posterior criação da política nacional da educação infantil.

Tendo como aporte as discussões teóricas e o estudo do cenário político constituído atualmente acerca da temática, a análise dos dados esteve constantemente direcionada a responder ao problema proposto para esta investigação. Sendo assim, o conjunto dos dados analisados nos relatórios públicos do PAR, concernentes a 48 municípios, revelou a predominância das características pertencentes à lógica técnico-instrumental, com destaque para adoção do conceito de “cursos” realizados sem significativa continuidade, priorizando conteúdos específicos, focando, principalmente, as orientações contidas nas políticas nacionais e pouco atendendo a necessidades mais específicas dos profissionais e do contexto em que atuam, considerando, também, a modalidade a distância como oferta majoritária.

Tais características colocam-se no interior do leque das recentes orientações e propostas do governo brasileiro para a formação dos professores da educação básica e, em especial da educação infantil. Diante do reordenamento legal posto em andamento pelo governo neoliberal a partir da década de 1990, as reformas propostas para a educação e formação de seus profissionais mostram-se articuladas à perspectiva de aprofundamento da exclusão social pela via da formação para a inserção no mercado de trabalho, em que se prioriza somente o conhecimento prático para atuação imediata em sala de aula, sem preocupação com as amplas questões educacionais, políticas e sociais a que se relaciona a profissão docente.

Do cenário macro e estrutural da formação a ser oferecida por intermédio do PAR em todo o país, revela-se, portanto, uma política de formação caracterizada como algo fragmentado, descontínuo e emergencial, baseado na instrumentalização da prática docente, acentuando sua precarização. Como destaca Freitas (2004) as ações do MEC têm-se pautado pela continuidade de programas de caráter “continuado e compensatório”, destinados à formação de professores leigos, em exercício a distância, em cooperação com os sistemas de ensino, sendo essa configuração, hoje, o centro da política de formação em serviço implementada pela política nacional.

A situação contemporânea da formação do profissional da educação infantil em âmbito nacional configura-se, portanto, paradoxal e desafiadora, exigindo esforços e

mudanças, tanto das instâncias governamentais quanto da sociedade como um todo para a superação das distâncias entre o discurso das políticas e o que almejam as organizações de professores na construção de uma política global de formação e profissionalização docente.

Ao refinar a pesquisa e conhecer a realidade mais específica do Oeste catarinense, a análise de cinco propostas formalizadas pelos próprios municípios da região apontou, também, à predominância de características voltadas à lógica técnico-instrumental. Embora tenha-se evidenciado que as ações planejadas apresentem-se sob a designação de “formação continuada”, e que a modalidade de oferta majoritária seja a presencial, ambas características da concepção emancipatória, verificou-se a considerável descontinuidade dos processos, programados, na maioria dos municípios, para realização durante um ano, a predominância das ações realizadas somente fora da escola, constituindo um lócus formativo distante do contexto dos professores e a especificidade das temáticas abordadas, compreendendo quase que exclusivamente assuntos referentes à educação infantil, em detrimento a discussões amplas do contexto educacional.

Nesse cenário, a formação planejada pelos municípios revelou-se majoritariamente programática, organizada em projetos de cursos isolados que partem do trabalho dos professores, exclusivamente em sua dimensão prática, reduzindo as possibilidades da mediação pedagógica necessária no processo de ensino.

Tais características evidenciam a presença do modelo clássico de formação, descrito por Candau (2003), assim como da forma escolar, descrita por Demailly (1995), na orientação do planejamento da maioria das ações investigadas. Modelos esses caracterizados pela ênfase na reciclagem, com lócus predominante fora da escola, em que os formadores transmitem aos formandos saberes ligados à prática docente, sem, no entanto, participação destes na discussão, elaboração, dificultando as ricas possibilidades que a articulação entre escola e universidade pode proporcionar na construção de conhecimentos elaborados.

Destacam-se, entretanto, os resultados obtidos na análise da amostra cinco, composta pela proposta formalizada pela SME de um dos municípios do Oeste catarinense. Os dados desta revelaram o atendimento às características elencadas como indicadoras da lógica emancipatória de formação, ou seja, continuidade das ações durante todo o ano escolar, na modalidade presencial, com a participação dos professores auxiliados por formadores externos, sem, no entanto, distanciá-los de seu contexto de atuação profissional, discutindo,

além de temáticas específicas da educação infantil, assuntos abrangentes que visam a proporcionar ampla formação educacional.

Dadas essas evidências, reforça-se a urgência da constituição de processos voltados à formação emancipatória, possibilitadora de transformação não apenas das práticas educacionais, como também dos contextos sociais excludentes, como discutido no decorrer deste estudo.

Nessa perspectiva, as universidades como instituições de ensino, pesquisa e extensão, configuram-se como possibilidade fundamental no auxílio às secretarias municipais de educação, às escolas e aos professores no planejamento e implementação de ações formativas alicerçadas na concepção emancipatória, ao proporcionarem facilitado acesso ao conhecimento elaborado, a experiências de sucesso, a discussões teóricas atualizadas acerca dos diferentes assuntos que envolvem a profissão docente e a escola como um todo. Sendo assim, a necessidade, bem como as possibilidades que emergem da efetivação de um lócus de formação articulado entre escola e universidade foi evidenciado nesta pesquisa, considerando-se, no entanto, que tal articulação não pressupõe a confirmação da realização de processos emancipatórios, pois o alcance desta concepção depende de diferentes variáveis envolvidas na organização destes.

Conclusivamente pode-se dizer que a formação continuada oferecida aos professores atuantes no significativo número de municípios analisados, está voltada, predominantemente, à lógica técnico-instrumental, concordando com as acepções advindas do contexto político nacional e das orientações do Banco Mundial. Entretanto, não cabe desconsiderar a conquista de significativas características voltadas à formação emancipatória, identificadas nas amostras, demonstrando que as possibilidades de constituição dessa lógica são reais e atingíveis.

Tais considerações permitem esclarecer que tendo em vista o reconhecimento das limitações desta investigação, algumas questões podem carecer de discussões mais aprofundadas, por isso objetiva-se, também, que deste estudo possam aflorar novas indagações para continuidade das investigações acerca de processos que necessitam, da mesma forma, ter continuidade, estando assim em permanente transformação.

Espera-se que os resultados contribuam ao conhecimento do cenário formativo desenhado pelos municípios da região pesquisada, constituindo-se como aportes à revisão, replanejamento e reconfiguração dos processos realizados por eles, para que a formação

emancipatória esteja refletida na atuação e desenvolvimento profissional dos professores do Oeste catarinense, o que de fato se constitui em desafio para aqueles que têm buscado compreender a formação dos professores, em especial, daqueles que atuam na educação infantil. Assim, o alcance dessa formação requer vontade política e permanente revisão dos pressupostos que têm orientado as ações formativas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: eboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 69, dez./1999.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 75, dez./2001.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em:<www.scielo.br>.

ANDRÉ, Marli et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, dez./1999.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, abr./2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>. Acesso em: 5 de ago. de 2008.

AZAMBUJA, Guacira de. **A Formação Continuada e a Continuidade da Formação**. 30ª Reunião Anual da Anped. Caxambu: Anped, 2006.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educación**: examen del Banco Mundial. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1996.

BARBIERI, Marisa Ramos; CARVALHO, Célia Pezzolo de; UHLE, Águeda Bernadete. Formação continuada dos profissionais do ensino: algumas considerações. **Cadernos Cedes**, Campinas: Papyrus, n. 36, 1995.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, Câmara de Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 3**, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n° 9**, de 2 de abril de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, §1º e 67 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. 2009. Disponível em:

<<http://www.cesarcallegari.com.br//files/arquivos/1243620864.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2009.

BRASIL. **Lei n. 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 5 maio 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 1**, de 20 de agosto de 2003. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências. 2003. Disponível em:

<http://lce.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb01_03.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2009.

BRASIL. **Portaria Ministerial n. 1.403**, de 9 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. 2003. Disponível em:

<<http://www.prolei.inep.gov.br/anexo>>. Acesso em: 5 maio 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de professores** – Toda Criança Aprendendo. 2003. Disponível em:

<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/114/116>>. Acesso em: 5 maio 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Inep, 2001. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 5 maio 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. Brasília, DF: 2004. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/manual%20_2.1.pdf>. Acesso em: 5 maio 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES 1**, de 8 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de

especialização. 2007. Disponível em:

<http://lce.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb01_03.pdf>. Acesso em: 5 maio 2009.

BRASIL. **Decreto n. 6.755**, de 29 de janeiro de 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. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 5 maio 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2009.

BRASIL. **Resolução CEB n. 1**, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2009.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 5 maio 2009.

BRASIL. **Resolução CNE n. 1**, de 11 de fevereiro de 2009. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2009.

BRASIL. **Resolução FNDE/CD n. 12**, de 25 de abril de 2008. Estabelece os critérios de implementação e execução do Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE (Formação pela Escola). 2008. Disponível em: <http://www.sindicatoapase.org.br/userfiles/file/09_2008/legislacao.doc>. Acesso em: 5 maio 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proinfantil**: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: diretrizes gerais. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 5 maio 2009.

BRASIL. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, DF: 2007. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 5 maio 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Instrumento de Campo** – PAR. Brasília, DF: 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 5 maio 2009.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC;SEB, 2009.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC;SEB, 2006.

BRASIL. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC;SEB, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC; SEB, 2006.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC;SEF, 1998.

BRASIL. **Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino**: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas. Brasília: MEC;SEF, 2002.

BRASIL. **Ministério da Educação**. 2009. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 16 set. 2009.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2008. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news07_02.htm>. Acesso em: 5 out. 2008.

CAMPOS, Rosânia. **Políticas Governamentais e Educação Infantil**: histórias ou estórias? 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article>>. Acesso em: 12 jul. 2009.

CANDAU, Vera Maria. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério**: Construção Cotidiana. Petrópolis, Vozes, 2003.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

DURLI, Zenilde. **O processo de construção de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: concepções em disputa.** 2007. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

DURLI, Zenilde. Formação e Profissionalização Docente: percursos e tendências. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO, 2., 2009, Joaçaba. **Anais...**Joaçaba: Unoesc, 2009. 1 CD-ROM.

DURLI, Zenilde; LANES, Erone. Formação continuada dos profissionais do magistério: o estado da arte nas dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em educação do estado de Santa Catarina. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO, 2., 2009, Joaçaba. **Anais...**Joaçaba: Unoesc, 2009. 1 CD-ROM.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez./2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 abr. 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Unesp, 2004.

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azeredo. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Cadernos Cedes**, Campinas: Papirus, n. 36, 1995.

GAMA, Maria Eliza; TERRAZZAN, Eduardo A. **Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país.** 30ª Reunião Anual da Anped. Caxambu: Anped, 2007.

GARCIA, Regina Leite. **Em defesa da educação infantil.** Rio de Janeiro: DPLA, 2001.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, jan./abr. 2008.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.29, n. 105, set./dez. 2008.

KRAMER, Sonia (Org.). **Com a pré-escola nas mãos – uma alternativa curricular para a educação infantil.** 6. ed. São Paulo: Ática, 1993.

KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Edição especial.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de Regulação e Mercantilização da Educação: socialização para uma nova cidadania? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005. Edição especial.

KUHLMANN JUNIOR, Moyses. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAVALL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

MARIN, A. Junqueira. Educação Continuada: introdução a uma Análise de Termos e Conceções. **Cadernos Cedes**, Campinas: Papirus, n. 36, 1995.

MENDES, Sonia Regina. **A formação continuada de professores e o desafio de romper com os modelos padronizados**. 25ª Reunião Anual da Anped. Caxambu: Anped, 2002.

MENGA, Lüdke. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. **A Formação de Profissionais da Educação Infantil**: em foco a relação teoria e prática. 26ª Reunião Anual da Anped. Caxambu: Anped, 2003.

NASCIMENTO, Maria das Graças. **A formação continuada dos professores**: Modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: Construção Cotidiana**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NOGARO, Arnaldo. **Lógicas subjacentes à formação do professor para a escolaridade inicial**. 2001. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2001.

NUNES, Maria Rezende et al. Gestão da Educação Infantil: “a história começa quando eu entro nela”. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

NUNES, Maria Rezende; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia. Formação de Profissionais da Educação Infantil: um desafio para as políticas municipais. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PALMA FILHO, João Cardoso. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Mesa Redonda: por uma pedagogia de formação de professores – embates conceituais e crítica das políticas atuais. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004.

PIMENTA, Selma. Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. **A formação em serviço de docentes de adultos**: pós-alfabetização. 1995. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1995.

RHEINHEIMER, Adriana de Freitas. **Política de Formação Contínua de Professores**: um olhar crítico para a busca de alternativas. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia; MALTA, Maria. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

TROJAN, Rose Meri. Teoria e prática na formação docente: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 29-42, jan./jun. 2008. Disponível em: <www.uepg.br/praxiseducativa/v3n1Artigo03.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2009.

ZIBAS, Dagmar. Escola pública versus escola privada: o fim da história. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 57-77, mar. 1997.

ZUIN, Antonio S. Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 935-954, out. 2006. Edição especial. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 nov. 2009.

APÊNDICES

Apêndice 1: Identificação das ações referente dimensão formação de professores, planejadas pelos municípios catarinenses no PAR.

Município	Área do PAR	Ações	Tipo de formação (inicial ou continuada)	Área de formação	Modalidade de oferta	Período programado
Chapecó	Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas.	Promover programas de formação e habilitação específica nas modalidades, contemplando as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.	Formação continuada	Educação Infantil e Ensino fundamental	Presencial	2008 a 2010
	Formação inicial e continuada de professores da educação básica para cumprimento da Lei 10.639/2003	Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica para cumprimento da lei.	Formação continuada	Educação Infantil e Ensino fundamental	A distância	2009 a 2011
Abelardo Luz	Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas.	Promover programas de formação e habilitação específica nas modalidades, contemplando as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.	Formação Continuada	Educação Infantil e Ensino fundamental	A distância e presencial	2009; 2010
	Formação inicial e continuada de professores da educação básica para	Desenvolver um plano de formação continuada aos professores da educação básica.	Formação continuada	Educação Infantil e Ensino fundamental	A distância Presencial (reunião pedagógica)	2009; 2010

	cumprimento da Lei 10.639/2003					
Caxambu do Sul	Formação Continuada dos Professores da Educação Básica	Implementar políticas de formação continuada para professores que atuam na Educação infantil, de acordo com a Lei 10.639/03 e com os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo;	Formação continuada	Educação Infantil	A distância Presencial (reunião pedagógica)	2009
		Implementar políticas de formação continuada para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando as especificidades das escolas do campo, em particular as escolas com organização multietária ou multisseriada e as áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos humanos e educação integral;	Formação continuada	Ensino fundamental	A distância Presencial (reunião pedagógica)	2009
		Formular e implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores dos anos finais do ensino fundamental visando à melhoria da qualidade da aprendizagem em leitura/escrita e matemática, considerando as especificidades das escolas do	Formação continuada	Ensino fundamental	A distância Presencial (reunião pedagógica)	2009

		campo, além das temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.				
Tangará	Formação Inicial e Continuada para os professores da educação básica em cumprimento à Lei 10.639/03	Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando o cumprimento da Lei 10.639/03	Formação continuada	Educação Infantil e Ensino fundamental	Não consta	2008 a 2011
Dionísio Cerqueira	Formação Continuada dos Professores da Educação Básica	Implementar política de formação para os professores que atuam na Educação Infantil, considerando também a Lei 10.639/03 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Formação continuada	Educação Infantil	A distância Presencial (reunião pedagógica)	2008 a 2011
		Implementar política voltada para a formação continuada dos professores dos anos iniciais, atentando também as especificidades das escolas do campo, de organização multisseriada, bem como as áreas temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos e educação integral.	Formação continuada	Ensino fundamental	A distância Presencial (reunião pedagógica)	2008 a 2011

	Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas.	Promover programas de formação e habilitação específica para os professores nestas modalidades, contemplando também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos e educação integral.	Formação continuada	Educação Infantil Ensino fundamental	A distância Presencial (reunião pedagógica)	2008 a 2011
	Formação Inicial e Continuada para os professores da educação básica em cumprimento à Lei 10.639/03	Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da lei 10.639/2003	Formação continuada	Educação Infantil Ensino fundamental	A distância	2008; 2009
Marema	Formação Continuada dos Professores da Educação Básica	Implementar política voltada para a formação continuada dos professores dos anos iniciais, atentando também as especificidades das escolas do campo, de organização multisseriada, bem como as áreas temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos e educação integral.	Formação continuada	Ensino Fundamental	A distância Presencial (reunião pedagógica)	2009
	Formação Inicial e Continuada para os professores da educação básica em cumprimento à Lei 10.639/03	Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da lei 10.639/2003	Formação continuada	Educação Infantil Ensino fundamental	Presencial	2009

Lindóia do Sul	Formação Continuada dos Professores da Educação Básica	Implantar políticas de formação continuada para os professores da Educação Infantil, considerando a Lei 10.639/2003	Formação continuada	Educação Infantil	A distância Presencial (reunião pedagógica)	2008; 2009
		Implementar políticas de formação continuada para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando as especificidades das escolas do campo, em particular as escolas com organização multietária ou multisseriada e as áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos humanos e educação integral;	Formação continuada	Ensino Fundamental	A distância Presencial (reunião pedagógica)	2009
	Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas.	Promover programas de formação e habilitação específica para os professores nestas modalidades, contemplando também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos e educação integral.	Formação continuada	Educação Infantil Ensino fundamental	A distância Presencial	2009 a 2011
	Formação Inicial e Continuada para os professores da educação básica em cumprimento à Lei 10.639/03	Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da lei 10.639/2003	Formação continuada	Educação Infantil Ensino fundamental	A distância	2009
Entre Rios	Formação Continuada dos Professores da Educação Básica	Implementar política de formação para os professores que atuam na Educação Infantil, considerando	Formação continuada	Educação Infantil	A distância	2008 a 2010

		também a Lei 10.639/03 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.				
		Implementar política voltada para a formação continuada dos professores dos anos iniciais, atentando também as especificidades das escolas do campo, de organização multisseriada, bem como as áreas temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos e educação integral.	Formação continuada	Ensino fundamental	A distância	2008 a 2010
	Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas.	Promover programas de formação e habilitação específica para os professores nestas modalidades, contemplando também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos e educação integral.	Formação continuada	Educação Infantil Ensino fundamental	A distância Presencial	2008 a 2011
	Formação Inicial e Continuada para os professores da educação básica em cumprimento à Lei 10.639/03	Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da lei 10.639/2003	Formação continuada	Educação Infantil Ensino fundamental	A distância	2008 a 2009;
Vargem Bonita	Formação Continuada dos Professores da	Implementar política de formação para os professores que atuam na	Formação continuada	Educação Infantil	A distância	2009 a 2011

	Educação Básica	Educação Infantil, considerando também a Lei 10.639/03 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.				
		Implementar política voltada para a formação continuada dos professores dos anos iniciais, atentando também as especificidades das escolas do campo, de organização multisseriada, bem como as áreas temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos e educação integral.	Formação continuada	Ensino fundamental	A distância Presencial (reunião pedagógica)	2009 a 2011
	Formação Inicial e Continuada para os professores da educação básica em cumprimento à Lei 10.639/03	Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da lei 10.639/2003	Formação continuada	Educação Infantil Ensino fundamental	Presencial	2009
Santa Terezinha do Progresso	Formação Inicial de professores da Educação Básica	Assegurar o acesso à formação mínima exigida em Lei a todos os professores que atuam na pré-escola	Formação Inicial	Educação Infantil	Não consta	2009
	Formação Continuada dos Professores da Educação Básica	Implementar política de formação para os professores que atuam na Educação Infantil, considerando também a Lei 10.639/03 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do	Formação continuada	Educação Infantil	A distância Presencial	2008 a 2011

		Campo.				
		Implementar política voltada para a formação continuada dos professores dos anos iniciais, atentando também as especificidades das escolas do campo, de organização multisseriada, bem como as áreas temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos e educação integral.	Formação continuada	Ensino fundamental	A distância Presencial (reunião pedagógica)	2008 a 2010
	Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas.	Promover programas de formação e habilitação específica para os professores nestas modalidades, contemplando também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos e educação integral.	Formação continuada	Educação Infantil Ensino fundamental	A distância Presencial	2008 a 2011
São Lourenço do Oeste	Formação Continuada dos Professores da Educação Básica	Implementar política de formação para os professores que atuam na Educação Infantil, considerando também a Lei 10.639/03 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Formação continuada	Educação Infantil	A distância Presencial (reunião pedagógica)	2008 a 2011
		Implementar política voltada para a formação continuada dos professores dos anos iniciais,	Formação continuada	Ensino fundamental	A distância Presencial (reunião	2008 a 2011

		atentando também as especificidades das escolas do campo, de organização multisseriada, bem como as áreas temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos e educação integral.			pedagógica)	
		Formular e implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores dos anos finais do ensino fundamental visando à melhoria da qualidade da aprendizagem em leitura/escrita e matemática, considerando as especificidades das escolas do campo, além das temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.	Formação continuada	Ensino fundamental	A distância Presencial (reunião pedagógica)	2009
	Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas.	Promover programas de formação e habilitação específica para os professores nestas modalidades, contemplando também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos e educação integral.	Formação continuada	Educação Infantil Ensino fundamental	Presencial	2008 a 2011
	Formação Inicial e Continuada para os professores da educação	Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao	Formação continuada	Educação Infantil Ensino	A distância	2008 a 2011

	básica em cumprimento à Lei 10.639/03	cumprimento da lei 10.639/2003		fundamental		
Coronel Martins	Formação Continuada dos Professores da Educação Básica	Implementar política de formação para os professores que atuam na Educação Infantil, considerando também a Lei 10.639/03 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Formação continuada	Educação Infantil	A distância Presencial (reunião pedagógica)	2009
		Implementar política voltada para a formação continuada dos professores dos anos iniciais, atentando também as especificidades das escolas do campo, de organização multisseriada, bem como as áreas temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos e educação integral.	Formação continuada	Ensino fundamental	A distância Presencial (reunião pedagógica)	2009
		Formular e implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores dos anos finais do ensino fundamental visando à melhoria da qualidade da aprendizagem em leitura/escrita e matemática, considerando as especificidades das escolas do campo, além das temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação	Formação continuada	Ensino fundamental	A distância	2008 a 2010

		integral e integrada.				
		OBS: Embora na área “Formação Inicial de professores da Educação Básica” o corpo docente seja composto por menos de 50% de professores habilitados atuando nas creches e menos de 10% de professores habilitados atuando nas pré-escolas o município não planejou ações nesta área.				
Águas Frias	Formação Continuada de Professores da Educação Básica	Implementar políticas de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas), considerando a Lei 10.639 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Formação Continuada	Educação Infantil	Não consta	2009 a 2011
		Implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, considerando, também, as especificidades das escolas.	Formação Continuada	Ensino Fundamental	Não consta	2010; 2011
	Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03	Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da Lei 10.639/03.	Formação Continuada	Ensino Fundamental e Educação Infantil	Não consta	2010 a 2012

Coronel Freitas	Formação Continuada de Professores da Educação Básica	Implementar políticas de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas), considerando a Lei 10.639 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Formação Continuada	Educação Infantil	A distância Presencial (reunião pedagógica)	2009 a 2011
		Formular e implementar políticas e voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/ séries iniciais do ensino fundamental, considerando, também, as especificidades das escolas do campo, em particular as escolas de organização multietária ou multisseriada e as áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral.	Formação Continuada	Ensino Fundamental	A distância Presencial	2009 a 2011
Formosa do Sul	Formação Continuada de Professores da Educação Básica	Implementar políticas de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas), considerando a Lei 10.639 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Formação Continuada	Educação Infantil	A distância Presencial (reunião pedagógica)	2008 a 2012
		Implementar políticas voltadas para a formação continuada dos	Formação Continuada	Ensino Fundamental	Presencial	2008 a 2012

		professores que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, considerando, também, as especificidades das escolas do campo, em particular as escolas de organização multietária ou multisseriada e as áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral.				
	Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03	Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da Lei 10.639/03.	Formação Continuada	Ensino Fundamental e Educação infantil	A distância	2008 a 2010
Guatambú	Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas.	Promover programas de formação e habilitação específica para professores que atuam em educação especial, em escolas do campo, em comunidades quilombolas e em comunidades indígenas, e que contemplem também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.	Formação Continuada	Ensino Fundamental e Educação infantil	A distância Presencial (reunião pedagógica)	2009 a 2012

Irati	Formação Continuada de Professores da Educação Básica	Implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/ séries iniciais do ensino fundamental, considerando, também, as especificidades das escolas do campo, em particular as escolas de organização multietária ou multisseriada e as áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral.	Formação continuada	Ensino Fundamental	A distância Presencial (reunião pedagógica)	2009
Jardinópolis	Formação Continuada de Professores da Educação Básica	Implementar políticas de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas), considerando a Lei 10.639 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Formação continuada	Educação Infantil	Não consta	2009
		Formular e implementar políticas e voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/ séries iniciais do ensino fundamental, considerando, também, as especificidades das escolas do campo, em particular as escolas de organização multietária ou multisseriada e as áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos	Formação continuada	Ensino fundamental	Não consta	2009 a 2010

		humanos, educação integral.				
	Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03	Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da Lei 10.639/03.	Formação continuada	Ensino fundamental e Educação Infantil	A distância	2009 a 2010
Nova Erechim	Formação Continuada de Professores da Educação Básica	Implementar políticas de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas), considerando a Lei 10.639 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Formação continuada	Educação Infantil	Presencial	2009 a 2012
Nova Itaberaba	Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03	Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da Lei 10.639/03.	Formação continuada	Ensino fundamental e Educação Infantil	Não consta	2009
Pinhalzinho	Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03	Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da Lei 10.639/03.	Formação continuada	Ensino fundamental e Educação Infantil	Não consta	2009 a 2010

Planalto Alegre	Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas.	Promover programas de formação e habilitação específica para professores que atuam em educação especial, em escolas do campo, em comunidades quilombolas e em comunidades indígenas, e que contemplem também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.	Não consta	Ensino fundamental e Educação Infantil	Não consta	Não consta
Capinzal	Formação Continuada de Professores da Educação Básica	Implementar políticas de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas), considerando a Lei 10.639 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Formação continuada	Educação Infantil	A distância e Presencial	2009 a 2011
		Implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, considerando, também, as especificidades das escolas do campo, em particular as escolas de organização multietária ou multisseriada e as áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral.	Formação continuada	Ensino fundamental	A distância e Presencial (reunião pedagógica)	2009 a 2011

		Formular e implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos / séries finais do ensino fundamental visando integralmente à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/ escrita e matemática, considerando, também, as especificidades das escolas do campo além das seguintes áreas temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.	Formação continuada	Ensino fundamental	A distância e Presencial (reunião pedagógica)	2009 a 2011
	Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03	Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da Lei 10.639/03.	Formação Continuada	Ensino fundamental e educação infantil	A distância	2009 a 2011
Herval d'Oeste	Formação Continuada de Professores da Educação Básica	Implementar políticas de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas), considerando a Lei 10.639 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Formação Continuada	Educação Infantil	Não consta	Não consta

		Implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, considerando, também, as especificidades das escolas do campo, em particular as escolas de organização multietária ou multisseriada e as áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral.	Formação Continuada	Ensino fundamental	Não consta	Não consta
Treze Tílias	Formação Continuada de Professores da Educação Básica	Implementar políticas de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas), considerando a Lei 10.639 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Formação Continuada	Educação Infantil	Presencial	2009 a 2012
		Implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, considerando, também, as especificidades das escolas do campo, em particular as escolas de organização multietária ou multisseriada e as áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos	Formação Continuada	Ensino fundamental	A distância	2009 a 2012

		humanos, educação integral.				
		Formular e implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos / séries finais do ensino fundamental visando integralmente à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/ escrita e matemática, considerando, também, as especificidades das escolas do campo além das seguintes áreas temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.	Formação continuada	Ensino fundamental	A distância	2009 a 2010
	Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03	Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da Lei 10.639/03.	Formação continuada	Ensino fundamental e Educação Infantil	Não consta	2009 a 2010
Lajeado Grande	Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03	Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da Lei 10.639/03.	Formação continuada	Ensino fundamental e Educação Infantil	A distância	2009 a 2010

Ouro Verde	Formação Continuada de Professores da Educação Básica	Implementar políticas de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas), considerando a Lei 10.639 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Formação continuada	Educação Infantil	A distância e Presencial	2010 a 2011
	Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas.	Promover programas de formação e habilitação específica para professores que atuam em educação especial, nas escolas do campo, nas comunidades quilombolas e nas indígenas, e que contemplem também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.	Formação continuada	Ensino fundamental e Educação Infantil	A distância	2010 a 2011
	Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03	Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da Lei 10.639/03.	Formação continuada	Ensino fundamental e Educação Infantil	A distância	2008 a 2009
Ponte Serrada	Formação Continuada de Professores da Educação Básica	Implementar políticas de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas), considerando a Lei 10.639 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do	Formação continuada	Educação Infantil	A distância e presencial	2008 a 2011

		Campo.				
		Formular e implementar políticas e voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/ séries iniciais do ensino fundamental, considerando, também, as especificidades das escolas do campo, em particular as escolas de organização multietária ou multisseriada e as áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral.	Formação continuada	Ensino Fundamental	A distância e presencial	2008 a 2011
		Formular e implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos / séries finais do ensino fundamental visando integralmente à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/ escrita e matemática, considerando, também, as especificidades das escolas do campo além das seguintes áreas temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.	Formação continuada	Ensino Fundamental	Presencial e a distância	2008 a 2011
	Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial,	Promover programas de formação e habilitação específica para professores que atuam em educação especial, em escolas do campo, em	Formação continuada	Ensino Fundamental e Educação Infantil	Presencial e a distância	2008 a 2011

	escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas.	comunidades quilombolas e em comunidades indígenas, e que contemplem também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.				
Vargeão	Formação Continuada de Professores da Educação Básica	Implementar políticas de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas), considerando a Lei 10.639 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Formação continuada	Educação Infantil	Não consta	2009 a 2011
		Formular e implementar políticas e voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/ séries iniciais do ensino fundamental, considerando, também, as especificidades das escolas do campo, em particular as escolas de organização multietária ou multisseriada e as áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral.	Formação continuada	Ensino Fundamental	Presencial e a distância (Reunião pedagógica)	2009 a 2011
		Formular e implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos / séries finais do ensino fundamental visando	Formação continuada	Ensino Fundamental	Presencial e a distância	2009 a 2011

		integralmente à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/ escrita e matemática, considerando, também, as especificidades das escolas do campo além das seguintes áreas temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.				
Xanxerê	Formação Continuada de Professores da Educação Básica	Implementar políticas de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas), considerando a Lei 10.639 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Formação continuada	Educação infantil	Não consta	2009 a 2011
		Implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/ séries iniciais do ensino fundamental, considerando, também, as especificidades das escolas do campo, em particular as escolas de organização multietária ou multisseriada e as áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral.	Formação continuada	Ensino fundamental	Não consta	2009 a 2011

Xaxim	Formação Continuada de Professores da Educação Básica	Implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/ séries iniciais do ensino fundamental, considerando, também, as especificidades das escolas do campo, em particular as escolas de organização multietária ou multisseriada e as áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral.	Formação continuada	Ensino fundamental	Presencial e a distância (Reunião pedagógica)	2009 a 2011
		Formular e implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos / séries finais do ensino fundamental visando integralmente à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/ escrita e matemática, considerando, também, as especificidades das escolas do campo além das seguintes áreas temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.	Formação continuada	Ensino fundamental	Presencial e a distância (Reunião pedagógica)	2009 a 2011
	Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo,	Promover programas de formação e habilitação específica para professores que atuam em educação especial, nas escolas do campo, nas comunidades quilombolas e nas	Formação continuada	Ensino fundamental e Educação Infantil	Presencial e a distância	2009 a 2011

	comunidades Quilombolas ou Indígenas.	indígenas, e que contemplem também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.				
	Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03	Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da Lei 10.639/03.	Formação continuada	Ensino fundamental e Educação Infantil	Não consta	2009 a 2011
Alto Bela Vista	Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03	Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da Lei 10.639/03.	Formação continuada	Ensino fundamental e Educação Infantil	A distância	2009
Arabutã	Formação Continuada de Professores da Educação Básica	Implementar políticas de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas), considerando a Lei 10.639 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Formação continuada	Educação Infantil	A distância e presencial	2009 a 2011
	Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03	Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da Lei 10.639/03.	Formação continuada	Educação Infantil e ensino fundamental	A distância e presencial	2009 a 2011

Irani	Formação Continuada de Professores da Educação Básica	Implementar políticas de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas), considerando a Lei 10.639 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Formação continuada	Educação Infantil	A distância e presencial	2010
		Implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/ séries iniciais do ensino fundamental, considerando, também, as especificidades das escolas do campo, em particular as escolas de organização multietária ou multisseriada e as áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral.	Formação continuada	Ensino fundamental	A distância e presencial	2009 a 2011
		Formular e implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos / séries finais do ensino fundamental visando integralmente à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/ escrita e matemática, considerando, também, as especificidades das escolas do campo além das seguintes áreas	Formação continuada	Ensino fundamental	A distância e presencial (reunião pedagógica)	2009 a 2012

		temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.				
	Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03	Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da Lei 10.639/03.	Formação continuada	Ensino fundamental	Não consta	2009
Itá	Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03	Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da Lei 10.639/03.	Formação continuada	Ensino fundamental e educação infantil	A distância	2009
Peritiba	Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03	Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da Lei 10.639/03.	Formação continuada	Ensino fundamental e educação infantil	Não consta	2009 e 2010
Presidente Castelo Branco	Formação Continuada de Professores da Educação Básica	Implementar políticas de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas), considerando a Lei 10.639 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Formação continuada	Educação infantil	A distância	2009 a 2012
		Formular e implementar políticas e voltadas para a formação	Formação continuada	Ensino fundamental	A distância e presencial	2009 a 2012

		continuada dos professores que atuam nos anos/ séries iniciais do ensino fundamental, considerando, também, as especificidades das escolas do campo, em particular as escolas de organização multietária ou multisseriada e as áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral.				
	Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas.	Promover programas de formação e habilitação específica para professores que atuam em educação especial, em escolas do campo, em comunidades quilombolas e em comunidades indígenas, e que contemplem também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.	Formação continuada	Ensino fundamental e educação infantil	A distância e presencial	2009 a 2012
	Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03	Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da Lei 10.639/03.	Formação continuada	Ensino fundamental e educação infantil	Não consta	2009
Xavantina	Formação inicial de Professores da Educação Básica.	Assegurar o acesso à formação mínima exigida em Lei a todos os professores que atuam nas creches.	Formação inicial	Educação infantil	Não consta	2009 a 2012
	Formação Continuada de Professores da	Implementar políticas de formação continuada dos professores que	Formação continuada	Educação infantil	Presencial e a distância	2009 a 2012

	Educação Básica	atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas), considerando a Lei 10.639 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.				
		Formular e implementar políticas e voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/ séries iniciais do ensino fundamental, considerando, também, as especificidades das escolas do campo, em particular as escolas de organização multietária ou multisseriada e as áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral.	Formação continuada	Ensino Fundamental	Presencial e a distância	2009 a 2012
	Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas.	Promover programas de formação e habilitação específica para professores que atuam em educação especial, em escolas do campo, em comunidades quilombolas e em comunidades indígenas, e que contemplem também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.	Formação continuada	Ensino Fundamental e educação infantil	Presencial e a distância (reunião pedagógica)	2009 a 2012
Mondaí	Formação Continuada de Professores da Educação Básica	Implementar políticas de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches	Formação continuada	Educação Infantil	Presencial	2009 a 2011

		e pré-escolas), considerando a Lei 10.639 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.				
		Formular e implementar políticas e voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/ séries iniciais do ensino fundamental, considerando, também, as especificidades das escolas do campo, em particular as escolas de organização multietária ou multisseriada e as áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral.	Formação continuada	Ensino Fundamental	Presencial e a distância	2009 a 2012
		Formular e implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos / séries finais do ensino fundamental visando integralmente à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/ escrita e matemática, considerando, também, as especificidades das escolas do campo além das seguintes áreas temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.	Formação continuada	Ensino Fundamental	Presencial (reunião pedagógica)	2009 a 2011

	Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas.	Promover programas de formação e habilitação específica para professores que atuam em educação especial, em escolas do campo, em comunidades quilombolas e em comunidades indígenas, e que contemplem também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.	Formação continuada	Ensino Fundamental e educação infantil	Presencial e (reunião pedagógica)	2009 a 2011
Paraíso	Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas.	Promover programas de formação e habilitação específica para professores que atuam em educação especial, em escolas do campo, em comunidades quilombolas e em comunidades indígenas, e que contemplem também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.	Formação continuada	Ensino Fundamental e educação infantil	Presencial e a distância	2009 a 2011
	Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03	Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da Lei 10.639/03	Formação continuada	Ensino Fundamental e educação infantil	Presencial e a distância	2009 a 2010
São João do Oeste	Formação Continuada de Professores da Educação Básica	Implementar políticas de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas), considerando a Lei 10.639 e os princípios preconizados	Formação continuada	Educação Infantil	Presencial	2009 a 2012

		<p>pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.</p> <p>Implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, considerando, também, as especificidades das escolas do campo, em particular as escolas de organização multietária ou multisseriada e as áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral.</p>	Formação continuada	Ensino Fundamental	A distância Presencial e (reunião pedagógica)	2009 a 2012
	Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas.	Promover programas de formação e habilitação específica para professores que atuam em educação especial, em escolas do campo, em comunidades quilombolas e em comunidades indígenas, e que contemplem também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.	Formação continuada	Ensino Fundamental e educação infantil	A distância Presencial e (reunião pedagógica)	2009 a 2012
Cunhataí	Formação Continuada de Professores da Educação Básica	Implementar políticas de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas), considerando a Lei 10.639 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a	Formação continuada	Educação Infantil	Presencial	2009 a 2011

		Educação Básica nas Escolas do Campo.				
		Implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, considerando, também, as especificidades das escolas do campo, em particular as escolas de organização multietária ou multisseriada e as áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral.	Formação continuada	Ensino fundamental	Presencial (reunião pedagógica)	2009 a 2011
Iraceminha	Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas.	Promover programas de formação e habilitação específica para professores que atuam em educação especial, e que contemplem também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.	Formação continuada	Ensino fundamental e educação infantil	A distância Presencial (reunião pedagógica)	2009 a 2012
Riqueza	Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03	Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da Lei 10.639/03.	Formação continuada	Ensino fundamental e educação infantil	A distância	2009 a 2011
Saltinho	Formação Continuada de Professores da Educação Básica	Implementar políticas de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches	Formação continuada	Ensino fundamental e educação	A distância	2009 a 2011

		e pré-escolas), considerando a Lei 10.639 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.		infantil		
		Implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, considerando, também, as especificidades das escolas do campo, em particular as escolas de organização multietária ou multisseriada e as áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral.	Formação continuada	Ensino fundamental	A distância	2009 a 2011
	Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03	Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da Lei 10.639/03	Formação continuada	Ensino fundamental e educação infantil	Não consta	2009 a 2012
Galvão	Formação Continuada de Professores da Educação Básica	Implementar políticas de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas), considerando a Lei 10.639 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Formação continuada	Educação infantil	Presencial e a distância	2008 a 2011

		Formular e implementar políticas e voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/ séries iniciais do ensino fundamental, considerando, também, as especificidades das escolas do campo, em particular as escolas de organização multietária ou multisseriada e as áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral.	Formação continuada	Ensino fundamental	Presencial (reunião pedagógica) e a distância	2008 a 2011
		Formular e implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos / séries finais do ensino fundamental visando integralmente à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/ escrita e matemática, considerando, também, as especificidades das escolas do campo além das seguintes áreas temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.	Formação continuada	Ensino fundamental	Presencial (reunião pedagógica) e a distância	2008 a 2012
	Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo,	Promover programas de formação e habilitação específica para professores que atuam em educação especial, em escolas do campo, em comunidades quilombolas e em	Formação continuada	Ensino fundamental e educação infantil	Presencial (reunião pedagógica) e a distância	2008 a 2011

	comunidades Quilombolas ou Indígenas.	comunidades indígenas, e que contemplem também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.				
	Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03	Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da Lei 10.639/03.	Formação continuada	Ensino fundamental e educação infantil	A distância	2008 a 2011
Jupia	Formação inicial de Professores da Educação Básica.	Assegurar o acesso à formação mínima exigida em Lei a todos os professores que atuam nas creches.	Formação inicial	Educação infantil	Não consta	2009 a 2011
	Formação Continuada de Professores da Educação Básica	Implementar políticas de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas), considerando a Lei 10.639 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Formação continuada	Educação infantil	A distância e presencial	2009 a 2011
	Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas.	Promover programas de formação e habilitação específica para professores que atuam em educação especial, em escolas do campo, em comunidades quilombolas e em comunidades indígenas, e que contemplem também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação	Formação continuada	Ensino fundamental e educação infantil	Presencial	2009 a 2011

		integral e integrada.				
	Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03	Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da Lei 10.639/03.	Formação continuada	Educação infantil e ensino fundamental	A distância e presencial	2009 a 2011
São Bernardino	Formação Continuada de Professores da Educação Básica	Implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, considerando, também, as especificidades das escolas do campo, em particular as escolas de organização multietária ou multisseriada e as áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral.	Formação continuada	Ensino fundamental	A distância e presencial (reunião pedagógica)	2008 a 2011
	Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas.	Promover programas de formação e habilitação específica para professores que atuam em educação especial, em escolas do campo, em comunidades quilombolas e em comunidades indígenas, e que contemplem também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.	Formação continuada	Ensino fundamental e educação infantil	A distância e presencial	2008 a 2011

Apêndice 2: Síntese das propostas de formação continuada para a Educação Infantil, formalizadas, coletadas junto as SMEs dos municípios pertencentes à Região Oeste de Santa Catarina.

Município	Objetivos	Temas/assuntos trabalhados	Tipo de formação	Área de formação	Modalidade de oferta	Período programado
Amostra 1	<p>-OBJETIVO GERAL</p> <p>-Capacitar os profissionais da Educação Infantil e estimular a produção científica, através da execução, observação e registro das práticas pedagógicas na Educação Infantil, auxiliando na formação dos/as educadores/as da rede.</p> <p>-OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>-Consolidar a Proposta de Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó;</p> <p>-Discutir teorias e práticas da Educação Infantil, fortalecendo o trabalho nos diferentes níveis da Educação Infantil;</p> <p>-Valorizar os conhecimentos produzidos nos espaços educativos;</p> <p>-Realizar pesquisas sobre temáticas relacionadas à Educação Infantil.</p>	<p>-Planejamento CEIM;</p> <p>-Currículo da Educação Infantil;</p> <p>-Mediação;</p> <p>-Neurociência;</p> <p>-Afetividade nas relações da Educação Infantil;</p> <p>-Hora da Arte;</p> <p>-A linguagem matemática na Educação Infantil;</p> <p>-A música na Educação Infantil;</p> <p>-Jogos no desenvolvimento da linguagem oral e escrita na infância;</p> <p>- Brinquedoteca: possibilidade e resgate das brincadeiras infantis</p> <p>- Literatura: contos, cantos e encantos;</p> <p>- Conhecimento sobre natureza e sociedade na educação infantil;</p> <p>-Estimulação para bebês;</p> <p>-RECONTA;</p> <p>-Seminário/Apresentação.</p>	Formação continuada	Educação Infantil	Presencial e a distancia	48hs
Amostra 2	-A proposta recebida não apresenta descrição de objetivos, é composta quase que totalmente por técnicas, brincadeiras e jogos.	<p>-A criança, seu corpo e sua identidade</p> <p>- 1º bimestre;</p> <p>-A criança e o Outro – 2º bimestre;</p> <p>-A criança e a natureza – 3º e 4º</p>	Formação Continuada	Educação Infantil	Presencial	Abrange 7 meses do ano porém não especifica a

		bimestre; -Retomada dos PPPs; - Motivação e Qualidade de Vida; - Planejamento – Projeto Político Pedagógico; - Cuidar e educar; - Parecer descritivo de pré - escolar – pautas de observação – sugestões para classes de crianças de 5-6 anos; - Música na escola; - Percepção; - Qualidade de vida e motivação. - Avaliação do semestre; - A Criança e o Movimento: -O Movimento; Presença do movimento na educação infantil; O movimento específico por idades; - Língua Portuguesa: Expressões, sílaba, tonicidade, acentuação, sinais de pontuação; -Língua Portuguesa: Quanto a textos: formas de exploração do texto poético; o texto narrativo (fases); - Fantoches na escola.				carga horária.
Amostra 3 (1)	-Identificar possibilidades de trabalhar o lúdico em sala de aula; -Resgatar a cultura da ludicidade e afetividade humana; -Transformar o lúdico em instrumento pedagógico eficiente, sem perder a naturalidade do aprender;	TEMA PRINCIPAL: A educação lúdica como forma prazerosa de aprendizagem; - O lúdico ao longo do processo civilizatório e paradigmas educacionais - A Educação Lúdica como meio, ou instrumento didático-pedagógico e ou	Formação continuada	Educação Infantil e Ensino fundamental	Presencial	20hs

	-Atualizar o professor na instrumentalização das atividades lúdicas.	como fim, no resgate dos fundamentos e conteúdo inerentes ao ser humano. - A dimensão do SER criança: espelho do universo lúdico. - Atividades lúdicas artísticas, físicas e infra-estrutura lúdica: jogos, dramatizações, brincadeiras, colagem, ludotecas, folclore infantil, brinquedos, pintura, aparelhos fixos, materiais, equipamentos.				
Amostra 3 (2)	-Oportunizar aos docentes da rede municipal momentos de reflexão e estudo sobre o meio em que vivemos e sua relação direta com a vida. -Instrumentalizar o professor para transformar as informações em construção de conhecimento. -Perceber a importância de mudanças de atitudes e hábitos para evitar a degradação do planeta. -Entender como está sendo o processo do aquecimento global e quais as conseqüências de sua continuidade.	TEMA PRINCIPAL: A prática pedagógica no contexto global. -Desenvolvimento local e educação; -Solos: formação, tipos, estrutura e infiltração; -Aspectos antropológicos e históricos da educação ambiental; -Dejetos humanos: disposição, alternativas, tratamento; -Legislação ambiental; -Fontes de energia: vantagens e desvantagens; -Observação de Floresta Nacional de Chapecó; -Visita ao CETRIC: Central de Tratamento de Resíduos Sólidos Industriais e Comerciais.	Formação continuada	Educação Infantil e Ensino fundamental	Presencial	24hs
Amostra 3 (3)	-Oportunizar aos docentes da rede municipal momentos de reflexão e estudo sobre o desenvolvimento infantil.	TEMA PRINCIPAL: O lúdico nas interfaces das relações educativas; -A formação e o perfil do profissional para atuar com a criança nos 3	Formação continuada	Educação Infantil e Ensino fundamental	Presencial	20hs

	<ul style="list-style-type: none"> -Instrumentalizar o professor para transformar as informações em construção de conhecimento. -Perceber a importância da ludicidade na vida escolar da criança pequena. 	<ul style="list-style-type: none"> primeiros anos de vida; -Política social para infância - um olhar p o investimento na educação nos primeiros anos de vida; -Os espaços na educação infantil; -Cuidados, higiene e alimentação com as crianças da educação infantil; -As rotinas da creche; o brincar (brinquedos, brincadeiras, atividades lúdicas) 				
Amostra 3 (4)	<p>OBJETIVO GERAL: Aprofundar teórico e metodologicamente os estudos relacionados aos conhecimentos que fazem parte da ação docente diária assimilando concepções e práticas sociais na escola.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver práticas pedagógicas relacionadas ao meio ambiente de forma reflexiva; -Analisar questões que implicam no encaminhamento e atendimento da psicoterapia e fonoaudiologia dos escolares e suas famílias; -Discutir novas perspectivas metodológicas para enfrentar dificuldades de aprendizagem que aparecem no cotidiano da sala de aula. 	<p>TEMA PRINCIPAL: Prática docente na formação pedagógica.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Preservação da vida no Planeta; -Principais comportamentos que levam à psicoterapia; -Cuidados e Prevenção de Incêndios no Ambiente Escolar; -Auto-estima como fator de aprendizagem e relacionamento; -Dificuldades de aprendizagem no cotidiano escolar. 	Formação continuada	Educação Infantil e Ensino fundamental	Presencial	40hs

<p>Amostra 4</p>	<p>Proposta para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: -Proporcionar aos docentes da rede municipal de ensino uma formação continuada que retome a proposta pedagógica do município, através de reflexões sobre o cotidiano escolar, buscando implementar ações que venham a contribuir na qualidade do ensino.</p> <p>Proposta para a Educação Infantil: -Iniciar o processo de capacitação continuada dos professores da Educação Infantil; -Promover a reflexão teórica e prática em seminários com a participação de palestrantes externos; -Proporcionar momentos de troca das experiências vivenciadas pelos professores nas suas escolas e classes. -Repensar o projeto pedagógico da Secretaria de Educação, especialmente no aspecto concernentes ao currículo para as creches;</p>	<p>Proposta para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: -Retomada do histórico e dos princípios da Proposta Pedagógica sócio-histórica; -Planejamento do diagnóstico das turmas da escola (atitudes e conhecimentos) -Continuidade do planejamento para diagnóstico dos instrumentos necessários; -A geografia no ensino fundamental; -A história no Ensino Fundamental; -O cotidiano escolar na Educação Infantil; -Avaliação no Ensino fundamental; -Avaliação na Educação Infantil; -Prática Pedagógica Escolar – Palestra e coordenação do Seminário Municipal.</p> <p>Proposta para a Educação Infantil: -não constam os conteúdos programados.</p>	<p>Formação continuada</p>	<p>Educação Infantil e Ensino Fundamental</p> <p>OBS: Recebidas duas propostas, uma somente da Educação Infantil e outra da Educação Infantil e Ensino Fundamental (este quadro apresenta os aspectos mais relevantes das duas propostas).</p>	<p>Presencial e a distância</p>	<p>2008: de maio a dezembro (não especifica a carga horária)</p> <p>2009: não consta o período de realização, somente o planejamento das ações.</p>
-------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>-Rever os projetos pedagógicos das escolas com a finalidade de adequá-los a mesma linha teórica especificada no projeto da Secretaria de Educação.</p> <p>-Visualizar as possibilidades de projetos de trabalhos para as classes da Educação Infantil.</p>					
Amostra 5	<p>OBJETIVO GERAL: Proporcionar aos professores da Rede Municipal de Ensino, um processo de reflexão a partir de pensadores adeptos à Concepção do Materialismo Histórico Dialético, suporte e subsídios teóricos que auxiliem na reflexão e análise da prática para a construção de novas relações.</p> <p>OBJETIVOS ESPECIFICOS: Refletir sobre o fazer do professor, mediando a relação teoria e prática;</p> <p>-Construir a autonomia dos profissionais de Educação na construção de práticas pedagógicas emancipatórias;</p> <p>-Construir processos de construção coletiva nas escolas;</p> <p>-Implementar na prática pedagógica processos coletivos de busca de alternativas às situações problemas.</p>	<p>-A construção do movimento de reorganização Curricular a partir de uma pesquisa qualitativa e na perspectiva de Paulo Freire;</p> <p>-A educação no contexto atual – perspectivas e desafios;</p> <p>-O processo de inclusão dos portadores de necessidades Especiais - políticas do MEC;</p> <p>-A avaliação emancipatória como processo no desenvolvimento ensino aprendizagem;</p> <p>-Escola como espaço de construção (legitimação ou transformação) das diferentes relações;</p> <p>-A discussão das dificuldades de aprendizagem/ensinagem a partir do processo de construção do conhecimento e da realidade concreta;</p> <p>-Ensino fundamental de 9 anos – processos de inclusão e políticas do MEC;</p> <p>-Outros.</p>	Formação continuada	<p>-Formação por áreas para os professores do ensino fundamental;</p> <p>-Formação de gestores; articuladores; Auxiliares de Biblioteca; Conselhos Escolares; Educação Especial;</p> <p>-Formação nos espaços;</p> <p>-Formação geral conforme necessidade</p>	Presencial	<p>2005 a 2008</p> <p>Mensalmente</p>

	<p>-Proporcionar aos mais diversos segmentos momentos de análise e reflexão;</p> <p>-Construir lideranças nos espaços para que desenvolvam momentos de análise junto aos profissionais de Educação.</p>					
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--

Apêndice 3: Síntese dos dados coletados junto as SMEs dos municípios pertencentes à Região Oeste de Santa Catarina, que não possuem proposta de formação continuada formalizada.

Município	Objetivos	Temas/assuntos trabalhados	Tipo de formação (inicial ou continuada)	Área de formação	Modalidade de oferecimento	Período programado
Município 1	Não possui proposta. Recebidos somente os temas trabalhados.	TEMA PRINCIPAL: Educação cidadã no contexto atual -A Construção do Currículo na perspectiva da Educação Popular -Moacir Gadotti: “Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido” -Relatório de Pesquisa da UNIJUI sobre: a ocupação do solo, possibilidades e perspectivas econômicas e sociais no município. -Oficina: Tema: Prática Educativa na perspectiva de Paulo Freire -Colóquio da Educação UNOESC – A formação do educador no século XXI – Olhando com sensibilidade.	Formação continuada	Educação Infantil e Ensino fundamental	Presencial	34 h
Município 2	Não possui proposta. Recebidos somente os temas trabalhados	Rotinas: Conceitualização Rotinas: Organização e Planejamento Organização do espaço pedagógico	Formação continuada			Não consta

		<p>Organização do Tempo Organização das Atividades Organização e Construção de Projetos</p> <p>-Palestras sobre psicologia das idades, primeiros socorros e ainda participar do Curso de Pró Letramento na área de matemática.</p>				
Município 3	<p>Não possui proposta. Recebidos somente os temas trabalhados</p>	<p>-Eu ser humano" "Eu ser professor" - relações interpessoais; -As relações: Professor X Aluno; -Professor X Professor; -Escola X Família; -Concepções de uma proposta de educação de qualidade a partir das competências e habilidades de cada idade; -A importância de avaliar todos os segmentos do Processo Ensino Aprendizagem. Como fazer isso? -Criança: a infância e suas linguagens; -A importância da ludicidade, oficina prática sobre o assunto; -Competências e habilidades de cada faixa etária;</p>				<p>Não consta</p>

		<ul style="list-style-type: none"> -O que se pode "cobrar" ou "esperar" dos alunos em cada faixa etária; -Porque as crianças respondem de maneira diferente ao mesmo estímulo; -A função social da escola; -Saberes Pedagógicos para ser profissional da educação; -A indisciplina tem jeito? <p>Como lidar com a indisciplina na escola?</p> <ul style="list-style-type: none"> -A importância do planejamento; -Planejar X Qualidade das aulas; -Porque planejar? -O que o planejamento tem haver com a indisciplina dos alunos em sala de aula? -O planejamento e a interdisciplinaridade: clareza de metas e objetivos no planejamento; -Um caminho na mão única: inclusão de pessoas com deficiência na escola de educação básica; -A importância da motivação pessoal; -Os aspectos positivos do magistério (o professor auxilia 				
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

		<p>na formação do indivíduo, é o mediador que auxilia no desenvolvimento do caráter do ser humano, ensinando a verdade, os valores aliado ao conhecimento científico);</p> <ul style="list-style-type: none"> -A importância do professor na sociedade; -A importância do professor na história; -A contribuição do professor na transformação da sociedade; -Os quatro pilares da educação segundo a ONU; -Avanços, adversidade dos conflitos no espaço escolar; -O que é e como trabalhar com alunos disléxicos, hiperativos, autistas; -Como identificar estes distúrbios e outros; -Como canalizar a energia dos alunos e despertar o interesse pela busca de conhecimento; -Os alunos gostam da escola; -O que fazer para que eles gostem de estudar? 				
Município 4	Não possui proposta.	<ul style="list-style-type: none"> -Revisão da proposta teórico-metodológica da rede municipal de ensino; -O letramento, -Alfabetização, 		Educação Infantil e Ensino Fundamental		Não consta

		<p>-Contação de histórias</p> <p>-gêneros textuais</p> <p>-dislexia (como identificar, o que podemos fazer para auxiliar a criança que possui esta dificuldade)</p> <p>-Como a criança aprende(estudo sobre como acontece o processo de aprendizagem no cérebro infantil ,as etapas do desenvolvimento infantil, etc)</p>				
Município 5	Não possui proposta.	<p>-Cursos com ênfase no processo de alfabetização e letramento, ludicidade na perspectiva do ensino fundamental de 9 anos.</p> <p>- Participação em Fóruns, Congressos e Seminários.</p>				120 horas
Município 6	Não possui proposta. A formação foi realizada em convênio com a UNOESC XXE.	As Linguagens, Os referenciais curriculares mínimos dentro de cada faixa etária que devemos garantir e demais assuntos do cotidiano da sala de aula.				
Município 7	Não possui proposta especificamente para a formação continuada. Enviou uma parte da proposta pedagógica do município que trata do assunto.	A formação de Professores acontece nas Unidades Educacionais com o apoio do Programa Além das Letras (agência de formação: Instituto Avisalá/SP).	Formação continuada	Pré-escola e Ensino Fundamental	Presencial	desde 2004

Município 8	Não possui proposta, enviou somente uma síntese da proposta pedagógica do município.					
Município 9	Não possui proposta					Proporciona 40 horas em cursos não formalizados pela secretaria
Município 10	Não possui proposta					40 hs em cursos
Município 11	Não possui proposta					40 hs em cursos e reuniões
Município 12	Não possui Proposta A formação continuada dos professores municipais acontece através da Editora Expoente, sendo este o material didático utilizado no município, atingindo os alunos de 1ºano, 2ºano, 3ªsérie, 4ª série, 5ª série e no ano de 2009 também atingindo os alunos de 6ª série.					

Município 13	Não possui proposta. A formação é realizada em convênio com a UNOESC XXE					40hs
Município 14	Não possui proposta, enviou uma parte da proposta pedagógica para Educação Infantil do município.					
Município 15	Não possui proposta					
Município 16	Não possui proposta					
Município 17	Não possui proposta					

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)