

PAULLA HELENA SILVA DE CARVALHO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA E A FUNÇÃO DA
UNIVERSIDADE: limites e possibilidades da ação da
UFPR Setor Litoral**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, linha de pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a Dr^a Regina Maria Michelotto

Curitiba
2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

A todos aqueles que fazem parte da luta por uma educação de qualidade e que seja para todos. Entendendo todos como o homem sujeito histórico, independente de sua cor, sexo, cultura, crença ou credo.

Aos que não perdem seu tempo em discussões que não levam a repensar a prática pedagógica e a organização social, mas não se cansam de avisar o quanto isto é superficial.

A todos que não são ingênuos o suficiente para achar que a educação vai mudar o mundo, pois isso deixamos para os políticos utilizarem em seus palanques, sabendo que isso não é real.

Por fim, a todos que sabem que não salvaremos o mundo, mas agiremos em todos seus espaços de contradição, como forma de socialização do conhecimento e de lutas de classe. O conhecimento que nos faz entender o mundo e nos reconhecer como sujeitos históricos e que, portanto, pensa, reflete, analisa e age pela transformação social.

AGRADECIMENTOS

Aos que estiveram presentes de forma direta e indireta na minha vida, especificamente, no meu momento de estudo e produção.

Especialmente à minha orientadora, à minha impecável orientadora, Regina Maria Michelotto. Uma mulher de garra, disposição e sabedoria invejáveis. Agradeço pelos momentos de estudo, de acompanhamento, de cansativas leituras e revisão de texto, de viagens em busca das “bibliografias”, pelas idas à praia altamente pedagógicas, pelos conselhos intelectuais e pessoais, pelos passeios em busca de café na Reitoria, pelas palavras doces quando eu pensei que não conseguiria, ou simplesmente, por existir na minha vida. Prof^a Regina, a senhora é apaixonante!

Às professoras Maria Amélia Sabbag Zainko e Stela Meneghel, pela coerência em suas considerações quanto ao meu trabalho e pelo apoio que, indiretamente, me foi dado.

Aos professores, alunos e funcionários do PPGE, por estarem presentes em momentos essenciais da minha vida. Especialmente, às prof^{as} Taís Tavares e Rose Trojan, por me fazerem acreditar que a coerência conceitual e ideológica ainda existe.

Aos meus professores na formação inicial, Jussara Maria Pugliesi Santos, Odilon Carlos Nunes e Sônia Guariza Miranda por me incentivarem a chegar até aqui.

Ao prof^o Valdo José Cavallet, diretor da UFPR Setor Litoral, que abriu as portas da instituição para que eu fizesse minha pesquisa, sem qualquer restrição.

Aos professores, funcionários e alunos da UFPR Setor Litoral, que sempre me deram atenção e foram extremamente acolhedores. Em especial, aos prof^{es}. Fancéli Brizolla, Maurício César Vitória Fagundes e Valentim da Silva que não pouparam esforços para colaborarem com minhas observações e levantamento de dados.

A todos os professores e educadores das redes municipais de Guaratuba e Pontal do Paraná, assim como as respectivas Secretarias Municipais de Educação, que me receberam como pesquisadora sem qualquer preconceito, prontos a ajudar.

À minha família, que me aturou nas noites sem dormir em meio às leituras, assim como me apoiou em todas as decisões e necessidades, sentindo uma pontinha de orgulho em saber que eu cheguei até aqui. Amo vocês eternamente!

Aos amigos da CADEP/SEED, que foram os primeiros a me incentivar a entrar no mestrado e acreditaram mais do que eu que seria capaz: Ana Carolina Soares Duarte Böni (Ana Canu), Benjamin Perez Maia (Joaquim), Vânia Mara Pereira Machado (Minha pequena), Jaqueline Teixeira (Jacuneildes), Deuseles de Oliveira (Deus), Marilda Alberton Leutz (Albertoni Lentz), Leocádia de Oliveira Mendes (Léo). Incluo aqui a Saly.

Aos colegas da CGE/SEED, por me darem apoio (e liberação) para que eu pudesse realizar todo o processo de estudo e produção. Obrigada de coração!

Às minhas “filhas”, amigas que por mais uma vez entenderam meu afastamento e mau humor e sempre me dão forças para continuar. Cada dia tenho mais certeza que “nossos destinos foram traçados na maternidade”!!!

*(...) não basta que as massas exploradas e oprimidas tenham consciência da impossibilidade de continuar vivendo como vivem e exijam transformações; para a revolução é necessário que os exploradores não possam continuar vivendo e governando como vivem e governam. Só quando os “de baixo” não querem e os “de cima” não podem continuar vivendo à moda antiga é que a revolução pode triunfar.
(Lênin, 1981, p. 96-97).*

Resumo

O presente trabalho apresenta a discussão da formação continuada dos professores da educação básica pública como uma das responsabilidades da universidade. Para tanto, faz-se uma análise do processo de formação de docentes, retomando as intencionalidades de cada momento histórico, assim como uma discussão sobre as responsabilidades da universidade ao longo dos anos. Como forma de ilustrar a relação universidade-escola básica, por meio da formação de professores, pesquisou-se a UFPR Setor Litoral, a qual expressa em seus objetivos a defesa desta articulação, além de se propor a realizar a formação continuada dos professores da rede pública dos sete municípios do litoral do Paraná.

Palavras-chave: Universidade-escola básica. Formação continuada de professores. Responsabilidades da universidade. Relação teoria-prática.

LISTA DE SIGLAS

ASFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

BM - Banco Mundial

CRES – Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe

EaD – Educação a distância

FHC – Fernando Henrique Cardoso

IDEB – Índice de desenvolvimento da educação básica

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONG – Organização não governamental

PPP – Projeto Político Pedagógico

REMO - Rede de Educação em Movimento

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEED – Secretaria de Estado da Educação

TCH – Teoria do Capital Humano

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

- Introdução	09
- Metodologia.....	11
- Capítulo 1. Formação de Professores	16
1.1. Formação de professores: fundamentação	24
1.2. Formação Continuada nos discursos de organismos internacionais	32
1.3. Formação continuada no Brasil	43
- Capítulo 2. As responsabilidades sociais da Universidade	58
- Capítulo 3. A proposta da UFPR Setor Litoral	71
3.1. O projeto político-pedagógico do Setor Litoral	71
3.2. Formação Continuada na UFPR Setor Litoral	89
3.2.1. Uma tentativa de planejamento e articulação do trabalho com os municípios: o Projeto REMO (Rede Educação em Movimento)	101
3.2.2. A formação continuada nos municípios, a prática observada...112	
a) O município de Guaratuba	112
b) O município de Pontal do Paraná	124
4. Considerações Finais	133
5. Referências	141
6. Anexos	151

INTRODUÇÃO

No espaço universitário, entendemos habitualmente a formação continuada como uma das novas funções das universidades, em cooperação com as Secretarias de Educação ou com as escolas públicas. Depois de me debruçar sobre alguns artigos na literatura educacional para ver como está sendo trabalhada a questão, vejo que um dos dilemas que assaltam o espírito dos pesquisadores da área ainda é a própria conceituação do que vem a ser a formação continuada (BITTENCOURT, 2003, p. 67).

O presente estudo advém exatamente da situação disposta acima: a universidade (também, eventualmente, faculdades e centros universitários) tem tomado para si, juntamente com as Secretarias de Educação, a formação continuada dos professores da rede básica da educação pública. Porém, sabe-se que não há consenso nesta área, e nem deveria haver, uma vez que se entende as contradições como parte da natureza da educação. Assim, há quem defenda que a função da educação superior na formação dos professores esgota-se na formação inicial.

Mesmo tendo ciência desta falta de consenso, parti do princípio de que a educação básica trabalha com o conhecimento científico, o qual, ao passar por uma transposição didática, é transformado em saber escolar. Para tanto, é imprescindível que o professor tenha se apropriado destes conhecimentos para que possa mediar o processo de ensino-aprendizagem junto ao aluno. Caso o professor não tenha esse domínio, por inúmeros determinantes, pressupõe-se que a universidade, enquanto instituição social que tem também no conhecimento sua função social, deve contribuir para instrumentalizar teoricamente este professor.

Embora as Instituições de Educação Superior (IES) já tenham destinado parte de seu tempo, recurso e espaço para a formação inicial desses profissionais, sabe-se que os conhecimentos estão sempre em processo de transformação e que, por isso, é importante que o professor esteja em constante renovação. O conhecimento científico não é uma verdade absoluta, é construído, questionado e reelaborado historicamente e as IES, por meio do estudo e da pesquisa, tem subsídios suficientes para trabalhar tais conhecimentos e as formas de transpô-los

à educação básica pela via da formação continuada do professor deste nível de ensino.

Bittencourt (2003) admite que esta função está sendo desempenhada, na medida do possível, diante das condições concretas e em formatos já conhecidos a tempos – cursos, oficinas, seminários, projetos de ensino e pesquisa. Esta afirmação será analisada adiante no estudo da proposta de formação da UFPR Setor Litoral.

Como profissional da educação, atuando na rede pública da escola básica, nas funções de professora e pedagoga, constatei o atendimento à necessidade de atualização e complementação de estudos de professores, pela via da formação continuada, também chamada de formação em serviço. Porém, as iniciativas vivenciadas muitas vezes restringiam-se a formatos elencados por Bittencourt (2003), nem sempre chegando ao resultado desejado.

Minhas leituras sobre formação de professores me instigavam a aprofundar o estudo do tema. Pretendendo analisá-lo, ao entrar no mestrado deparei-me com a proposta do novo Setor da UFPR, estabelecido no litoral do Paraná, que assume o compromisso com a formação continuada dos professores das redes públicas litorâneas.

Assim, no presente trabalho, proponho-me a compreender a proposta de Formação Continuada desenvolvida pelo Setor do Litoral da UFPR, verificando: - como foi elaborada; - como está sendo efetivada; - e se, de fato, seu caráter é inovador. Além deste objetivo que tem caráter geral, elenquei outros objetivos específicos:

- Analisar a concepção de educação continuada da UFPR Setor Litoral adotada na relação universidade X escola, pela via da formação continuada dos professores.
- Descrever ações que concretizam a proposta do Setor Litoral.
- Cotejar as ações desenvolvidas por professores da UFPR Setor Litoral com as expectativas, necessidades e especificidades das comunidades escolares litorâneas.

A relevância do tema está na possibilidade de legitimar a universidade como instituição social, com compromisso com a socialização dos conhecimentos

para toda a população, seja pela via da formação inicial ou de programas de formação continuada. Mesmo considerando as condições financeiras e estruturais da universidade e demais instituições de educação hoje, justifica-se a escolha do estudo pela análise das possibilidades de ação neste sentido, embora as mesmas não dependam exclusivamente de vontades individuais, mas de reconhecimento da necessidade da população e da organização do espaço público para que isso se torne uma “vontade política”.

Saviani explora a idéia das condições concretas da educação, ao discutir a política do MEC, fundamentalmente pela análise do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, em comparação com o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2000. O autor além de reivindicar recursos financeiros, como já o fez antes mesmo da aprovação do atual PNE, reconhece a formação do professor como função da educação superior: “é preciso, pois, lembrá-los de que a formação de professores é, e deve ser cada vez mais, atribuição da educação superior” (idem, p. 45). Assim, não se pode negar o compromisso social que a universidade deve ter, sobretudo com os segmentos que dela não se beneficiam, uma vez que ela é mantida pela sociedade como um todo.

- Metodologia

A formação de professores pode ser considerada em dois momentos: a inicial e a continuada. Porém, atenta-se para o fato de que ambas, embora tenham o mesmo objeto e os mesmos sujeitos envolvidos, se colocam em diferentes momentos históricos da vida profissional do professor. As duas têm sua importância na qualidade da formação deste professor, cada qual com suas especificidades. Assim sendo, a formação continuada será tomada como fator de atualização, enriquecimento e complementação, com intenções claras. Já em 1998, a Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE) apresentava uma tentativa de definição deste tipo de formação. Embora possa ser

complementada e atualizada, essa concepção traz princípios importantes que servirão de base metodológica para o presente trabalho:

A formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira, e deve ser entendida como continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE , 1998).

Aglutina-se a este conceito a necessidade de pensar este processo de formação como ação coletiva, para que não seja reduzida aos sujeitos individualizados da escola, pois se assim for, a formação será fragmentada, não tendo, na maioria das vezes, efetividade prática enquanto um projeto maior de escola. Conforme defende Veiga (2008, p. 16-17): “é uma reflexão conjunta, na medida em que a prática decorrente dessa formação será necessariamente coletivizada. Não é uma construção isenta de conflito, mas torna-se mais produtiva se e quando partilhada”.

O recorte pretendido pressupõe, primeiramente, uma análise dos conceitos de formação continuada trazidos ao longo dos últimos anos, em documentos nacionais e internacionais que foram e são base das políticas públicas educacionais. Para isso o primeiro capítulo traz, juntamente com a fundamentação teórica da formação de professores, uma breve análise de documentos oficiais, tais como: Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, proposta de formação de professores proposta pelo MEC (2009), o Manual Estratégico de ações da Unesco no Brasil (2001), o documento *Higher educacion in developing countries: peril and promisses* (2006), o Plano Nacional de Educação (2000), etc.

Em seguida, no segundo capítulo, organiza-se uma revisão bibliográfica sobre a universidade e as funções que tem desempenhado historicamente, para destacar sua responsabilidade na formação continuada dos professores. Para

tanto, recorre-se à obra de Antônio Gramsci, Marilena Chauí, Cristóvam Buarque, Jamil Cury, Álvaro Vieira Pinto, Héglio Trindade, Dermeval Saviani, Afrânio Catani, Luiz Antônio Cunha, entre outros. A referida construção pressupõe a preocupação histórica da universidade pública não só em desempenhar sua função junto aos que tem acesso à educação superior, mas buscar situações nas quais, como parte do Estado, deve se responsabilizar, junto à população, no que se refere ao acesso ao conhecimento científico, seja por qualquer via da tríade ensino-pesquisa-extensão.

Para investigar a relação educação básica – universidade, na perspectiva da articulação dos níveis de ensino pela via da formação continuada de professores, em seus limites e possibilidades, analisou-se, no terceiro capítulo, a proposta da UFPR Setor Litoral.

Tomou-se como referência, em princípio, a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Setor Litoral. Num segundo momento, apresenta-se a formação continuada deste setor, presente em relatórios de reuniões, visitas e palestras realizadas com e por redes municipais de ensino, professores e diretor do referido setor da universidade. Por fim, descreve-se a Proposta de Redes de articulação da Educação no litoral Paranaense e Vale do Ribeira (Projeto REMO), cuja proposta foi ultimada em novembro de 2009.

Completa a pesquisa a análise da relação entre educação básica municipal e a UFPR Setor Litoral em apenas dois dos sete municípios do litoral paranaense. A opção se mostrou necessária, uma vez que se optou observações do ambiente de formação continuada dos professores junto à universidade, aplicação de questionários, entrevistas semi-estruturadas e levantamentos das Secretarias Municipais de Educação.

Não havendo preferência ou dados que indicassem causas concretas e sistematizadas para o estudo de um ou outro município, o critério estabelecido foi o acesso e comunicação com professores das redes municipais e das Secretarias Municipais de Educação. O acesso a esses sujeitos realizou-se por meio de visita à UFPR Setor Litoral no período de discussão da CONAE Regional (Conferência Nacional de Educação), em 19 de junho de 2009. Neste dia, houve contato com os

professores das redes municipais e secretarias de educação em questão, por meio de conversas informais e questionamentos sobre o processo de formação continuada realizada pela UFPR Litoral nos respectivos municípios.

Mesmo conseguindo levantamento de informações junto a cinco municípios atendidos pela UFPR Litoral, selecionou-se os dois que mais apresentaram informações e experiências de formação continuada com apoio da UFPR Setor Litoral, os quais foram: Pontal do Paraná e Guaratuba.

Portanto, o estudo é focado na relação estabelecida na formação continuada de professores da educação básica das redes municipais de Pontal do Paraná e Guaratuba, oferecida pela UFPR Setor Litoral.

O levantamento de dados para a pesquisa seguiu a seguinte temporalidade:

- visitas à UFPR Setor Litoral para conhecimento da proposta da instituição;
- estudo do PPP da instituição, visando a analisar a fundamentação utilizada para as ações da UFPR Litoral;
- participação na CONAE Regional Litoral como forma de analisar um momento coletivo de discussão entre escola, secretaria municipal e universidade, além de obtenção de informações sobre os municípios para o posterior recorte do estudo;
- visita à Secretaria Municipal de Educação de Pontal com o objetivo de coletar informações sobre a formação continuada realizada pela UFPR Litoral no município, assim como a visão da referida Secretaria sobre esta relação;
- acompanhamento da semana pedagógica das escolas da rede municipal de ensino de Guaratuba, em julho de 2009, para que pudesse ter uma visão concreta sobre a formação continuada oferecida pela UFPR Litoral ao município;
- aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas aos professores de ambas as redes municipais, afim de analisar as impressões, necessidades e expectativas dos mesmos frente à relação escola básica-universidade;
- acompanhamento de formação dos diretores das instituições de ensino municipais, ocorrida na UFPR Setor Litoral, com realização de entrevistas semiestruturadas e gravação de depoimentos para coleta de mais dados referentes às formações ofertadas;

- participação de reuniões com o grupo de professores articuladores¹ da universidade e entrevistas com os mesmos, como forma de subsidiar a análise do processo de discussão, planejamento e fundamentação da formação continuada oferecida pela UFPR Litoral.

¹ “O grupo de *Articuladores* é composto por um total de 14 membros (**professores da UFPR Litoral**), de modo a garantir, pelo menos, uma dupla de articuladores para cada um dos municípios da região. Dentre as atribuições destes representantes estão: (a) representar a instituição na comunidade educacional regional; (b) subsidiar as ações pedagógicas propostas pelo Grupo de Educação Pública nos municípios; (c) conduzir levantamentos, estudos, pesquisas e ações educativas nos municípios do Litoral do Paraná; (d) articular contatos junto às Prefeituras Municipais, bem como demais órgãos públicos, privados e do terceiro setor considerados importantes para o desenvolvimento da educação pública da região (atribuições em discussão e construção). Este grupo reúne-se ordinariamente uma vez por semana e, extraordinariamente, para projetos especiais e articulação com os municípios (UFPR Litoral, 2009, p. 06 – **grifo nosso**).

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“Que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais neste final de século puseram em curso novas demandas de educação, estabelecendo os contornos de uma nova pedagogia, já é afirmação corrente entre pesquisadores e profissionais da educação. A tarefa que resta a ser feita por esses profissionais é traduzir o novo processo pedagógico em curso, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas. Com essa compreensão, está-se afirmando que não existe um modelo de formação de professores a priori, mas modelos que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais (dirigentes e trabalhadores) em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios. Ou seja, as demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças” (KUENZER, 1999, p. 166).

Nos últimos anos, no Brasil, têm crescido as iniciativas de formação, chamada de continuada², porém, tal aumento não é aleatório, pois encontra ressonância em condições presentes na sociedade contemporânea, como elucida Kuenzer, seja pelos desafios impostos aos currículos escolares, ao entendimento que se tem do processo de ensino e aprendizagem, da organização dos sistemas de ensino ou pela própria função da escola básica que tem sido defendida. Diante de tais condicionantes o discurso adotado é o de constante atualização e necessidade de renovação por parte dos professores pela via da formação continuada. Entretanto, observa-se que os estudos realizados nesta área não têm oferecido subsídios suficientes para que um único conceito seja utilizado. Gatti

² Embora haja diferenciação, por parte de alguns autores, sobre a formação continuada e a formação continuada em serviço, alegando ter uma diferença de intenção e de método, por acreditar que a primeira parte da teoria para a prática e a segunda da prática para a teoria, no presente trabalho não faremos tal diferenciação. Até porque se discute-se prezar ou pela teoria ou pela prática não se está tomando ambas dentro de um mesmo processo, o que as torna inseparáveis. Sendo assim, tratar-se-á a formação dos professores após sua formação inicial, considerando os momentos de análise, estudo e reflexão sobre sua prática e função, como formação continuada.

(2008) descreve as atividades realizadas neste processo de acesso e apropriação de conhecimento e como têm sido entendidas:

Nos últimos dez anos, cresceu geometricamente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo “educação continuada”, As discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez não seja mesmo importante, que fica ao curso da história. Apenas sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após o ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o 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 para 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. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (GATTI, 2008, p. 57).

Portanto, a formação, não só continuada, mas docente no Brasil tem apresentado historicamente inúmeras vicissitudes. Atualmente, o resultado desse processo pode ser expresso por “uma situação heterogênea e, muitas vezes, precária, considerando-se a existência de professores leigos atuando, especialmente, na educação infantil e em escolas isoladas de regiões afastadas do meio urbano” (TROJAN, 2008, p. 04). Isto contrapõe a exigência de formação dos docentes em nível superior, proposta pela atual LDB nº 9394/96, porém faz parte dos avanços e retrocessos da história brasileira de formação de professores.

No período de 1930, eram leis estaduais que regulamentavam a formação do professor, o qual era chamado “primário” e com influência do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova.

Até 1946, tal formação continua sendo de responsabilidade dos estados. Com isso, não existia uma formação única, cada estado planejava a formação de seus professores conforme necessidades expressas pela população ou interesses da classe, por vezes, dominante. Porém, em 1946 institui-se a Lei Orgânica do Ensino Normal, estabelecendo assim que os professores fossem formados em

nível ginásial e colegial, além de serem criados os primeiros Institutos de Educação.

A LDB de 1961 não trouxe grandes alterações no que se refere à formação de professores, talvez uma delas seja a alteração do trabalho dos Institutos de Educação, os quais a partir de então, formariam professores com habilitação para docência nas Escolas Normais.

Com a Lei de Diretrizes e Bases nº 5692, de 1971, foi criado o ensino de 1º grau, com duração de 8 anos, juntando os até então chamados de ensino “primário e ginásio”.

Contudo, no que se refere à formação de nível médio, ao invés de significar avanço, esta reforma do ensino, significou desqualificação e descaracterização do Curso Normal, uma vez que o ensino de 2º Grau, de início obrigatoriamente profissionalizante, transformou a formação dos professores em uma habilitação entre outras – a chamada habilitação Magistério (TROJAN, 2008, p. 33).

A partir de 1964, no período da Ditadura Militar, houve reformas educacionais, reconhecidas por seu caráter tecnicista e tinham influência dos acordos MEC/USAID. Quanto à formação profissional, instituiu-se, no tempo de três anos, a formação juntamente com a educação geral, sem necessariamente articulação entre elas, pois a base pedagógica era superficial e embasada em manuais de caráter não científico (PIMENTA, 1994, p. 22-41).

Considera-se também que a crise econômica da década de 1970, teve impacto direto na área da educação.

Argumentava-se que, nesse contexto, havia um risco objetivo a ser evitado, pois situações sociais conflitivas latentes poderiam eclodir e alastrar-se pelo país. Visando “amortecer” tais efeitos, o discurso de uma educação salvacionista e redentora foi concebido como política compensatória na solução dos problemas econômicos e como aliado na administração de eventuais conflitos sociais (idem, p. 83)

Neste discurso se fixa a explicação de algumas medidas para conter a população que, na época, de certa forma, organizava-se para reivindicar seus

direitos. Tal “amortecimento” dos efeitos chega a retirar direitos antes conquistados pela população e até condições mínimas de vida.

No período de 1980, aumentam os estudos na área da educação, natureza do processo de redemocratização do Brasil. Logo, novas influências pedagógicas e organizacionais ganham espaço, entre elas a instituição do Curso de Magistério de 2^o grau, com duração de 4 anos. Esta implantação, segundo Trojan (2008, p. 33), “ainda que não acompanhada das condições materiais e pedagógicas necessárias, constituiu-se num grande avanço no processo de formação, em nível médio, de professores para atuar nas séries iniciais”.

Neste contexto, conforme o relatório Delors³ – o qual será melhor abordado posteriormente – a educação ganha nova função: a de formar os sujeitos para conviver na sociedade de riscos e incertezas. O “inesperado” é tomado como natural, pois na sociedade capitalista ele se torna fundamental por a culpabilização, única e simplesmente, do indivíduo para sua situação de classe.

A partir de então, a formação dos trabalhadores, além de se restringir a uma procura pessoal, era pensada de forma a qualificar mão-de-obra, com vistas ao alcance de uma “competitividade autêntica”:

O projeto proposto pela Cepal (CEPAL e UNESCO, 1992), no início da década de 90, pretendia articular transformação produtiva com equidade, tendo como eixo das reformas a educação e o conhecimento. Seus mentores insistiam na defesa da competitividade autêntica como meta a ser alcançada, rechaçando a outra via, a competitividade espúria, pelo rebaixamento dos salários e da qualificação dos trabalhadores. Reconhecia-se que a complexificação dos processos decorrente do avanço das forças produtivas havia transformado a divisão do trabalho e a desqualificação do trabalhador em entraves ao *optimum* da valorização (SHIROMA e EVANGELISTA, 2003, p. 84).

³ O documento Jacques Delors foi um relatório em que se propôs etapas que subsidiar à União Econômica e Monetária. O relatório foi construído por um Comitê presidido por Jacques Delors, Presidente da Comissão Européia ao tempo, e formado por governadores dos bancos centrais dos estados membros da então Comunidade Econômica Européia e por três peritos independentes, que estudaram e propuseram as etapas concretas que deviam levar à dita união. Assim, em Abril de 1989 o Relatório Delors previa a realização de uma UME em **3 fases** cujos **objectivos** eram: 1) Reforçar a cooperação entre os bancos centrais, 2) Criar um Sistema Europeu de Bancos Centrais, 3) Conseguir uma transferência progressiva do poder de decisão em matéria política monetária das instituições supranacionais e 4) Por último fixar de forma irrevogável durante a terceira fase das paridades das moedas nacionais, as quais acabariam sendo substituídas pela moeda única europeia.

Obviamente que o contexto exposto acima necessitou redefinições por parte do sistema capitalista. Assim, os trabalhadores deveriam ter acesso às informações, como forma de produzir mais e melhor, mas de forma que o indivíduo, assim como seu coletivo, continuasse inofensivo. Eis aqui alguns princípios das reformas da década de 1990, que construíram uma noção de crise educacional, para basear uma formação que se esgotasse em si mesma.

No Brasil, a década de 1990 é por muitos considerada como época de reformas das mais diferentes ordens. Não foi o contrário no que se refere às políticas públicas educacionais. Neste período utilizou-se um discurso de que a escola pública não estava cumprindo com sua função social⁴, e conseqüentemente, um dos pontos levantados foi a questão da qualificação docente. Assim, no contexto das reformas educacionais elegeu-se a profissionalização docente como chave das mudanças pretendidas.

Porém, o sentido proposto para essa formação docente, chamada de profissionalização, trazia um cunho de centralidade no professor, pelo Estado. Assim, as ações estariam vinculando a figura deste profissional: “à solução de problemas não só educacionais, mas ampliados para a esfera da economia e da política” (SHIROMA e EVANGELISTA, 2003, p. 82).

Argumenta-se porém, que fora do âmbito do discurso, as reformas não trouxeram inovação, pois a formação docente continua considerada como base para a recomposição da hegemonia dominante. Pensar a formação de professores com tal intenção, leva ao controle dos professores, considerando que são estes que formarão as novas gerações. Além de ser competente em dar respostas aos problemas do cotidiano escolar. Portanto, torna-se imprescindível que ele se aproprie dos valores, e formas de ver o mundo capitalista de um jeito que este profissional se conforme com as demandas da contemporaneidade e com as necessidades do mundo de trabalho.

⁴ A escola não estava cumprindo sua função social, principalmente, porque os dados, que eram tomados de forma isolada, mostravam que faltava a eficiência e a eficácia. Conceitos estes imprescindíveis na lógica empresarial, prezando a quantidade à qualidade. Este pensamento apóia-se nas empresas que, bem-sucedidas, superaram as crises, superando níveis de produtividade.

Se, até há pouco, ao professor cabia a tarefa de educar para o trabalho, hoje, dele se espera – mesmo que vedado seu acesso ao conhecimento científico – a capacidade de transformar o aluno em cidadão mutante, proativo, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontre sem emprego. Gradativamente, as relações entre educação e trabalho, escola e emprego, foram se estabelecendo como respostas na ordem do dia, para operar no imaginário social uma inversão por meio da qual os problemas econômicos são atribuídos à falta de preparo educacional (idem, p. 86).

Prova disto é que na década de 1990 tem-se a aprovação da LDB 9394/96, a qual ainda admite como formação mínima para docentes da Educação Infantil a oferecida em nível médio, na modalidade Normal, ou seja, o professor deve formar os alunos mesmo estando “vedado seu acesso ao conhecimento científico”. Em estudos analisados sobre a LDB, percebe-se que a mesma ainda é alvo de inúmeras polêmicas quanto à formação de professores, conforme afirma Trojan (2008, p. 32):

Entre essas, as questões relacionadas com o locus de formação – Universidade ou Instituto Superior de Educação –, o curso – Pedagogia ou Normal Superior, a modalidade – presencial, semipresencial ou à distância – e o currículo proposto para cada curso têm sido questionadas em relação à sua efetividade na habilitação dos docentes. Além disso, a formação de professores no Brasil apresenta um quadro heterogêneo em relação aos distintos níveis de ensino, às diferentes instituições.

No caso das reformas educacionais, até ultrapassando a década de 90, teve-se a formação do professor como estratégica. Neste ínterim, a última LDB, de 1996, cria uma instituição que, a princípio, centralizaria a formação de docentes e que, posteriormente, ficou “preferencialmente” com tal função competindo com a formação oferecida nas universidades: refere-se aqui aos Institutos Superiores de Educação, os quais agrupavam a formação inicial e continuada dos professores da educação básica. Além de que, conforme analisa Kuenzer (1999):

Embora cruamente elitista, esse modelo é perfeitamente orgânico às novas demandas do mundo do trabalho flexível na sociedade globalizada, em que a ninguém ocorreria oferecer educação científico-tecnológica e sócio-histórica continuada e de qualidade, portanto cara, aos sobrantes. (...) Da mesma forma, a ninguém ocorreria formar professores em cursos de graduação universitários, complementados por bons cursos de pós-graduação, para esses sobrantes, ou para os

candidatos a sê-lo, em futuro próximo. É nesse contexto que se explica a (...) homologação da resolução que regulamenta os Institutos Superiores de Educação, criados pela nova LDB. Formação aligeirada e de baixo custo, a concentrar formação específica e formação pedagógica em espaço não-universitário, que pode terceirizar a realização de cursos ou a força de trabalho, ou até mesmo ser virtual. Assim, o governo responde à demanda de formação em “nível superior” de um grande contingente de professores para cobrir as necessidades de universalização do Ensino Fundamental e de expandir, na medida dos recursos disponíveis, uma versão secundarista e propedêutica, portanto barateada, de Ensino Médio (KUENZER, 1999, p. 180-181).

Além de uma tentativa de remodelagem da formação docente, as políticas e discursos governamentais iam em direção da defesa de uma outra função para a escola, não tendo que ensinar ao aluno, mas dar-lhe ciência de que não tinha capacidade suficiente para apropriar-se dos conhecimentos. Ou seja, o aluno se entenderia como responsável por sua exclusão da sociedade e, conseqüentemente, do mundo do trabalho.

Tal função, de (des)conscientização do aluno, seria medida por instrumentos de avaliação, os mesmos que mostrariam por meio de indicadores se o professor estava alcançando as finalidades previstas. Além de, a partir dos indicadores,

responsabilizar o professor por tarefas para as quais não foi preparado, estruturar o discurso da competência para colocá-lo na ilusão de que pode escolher: ou investir em sua profissionalização, sua formação continuada, ampliando seu rol de competência, ou ser enquadrado em outra lista, a dos incompetentes – já que meia competência não existe (idem, p. 91).

A responsabilização unicamente do professor pela condição de trabalho e de aprendizagem dos alunos, transfere-lhe também a responsabilidade de buscar individualmente sua constante formação, pois se reconhece como profissional que nunca estará pronto e que deverá viver em contínua formação. É um pensamento que, embora traga consigo o lado profissional do professor, encarregando-o de funções que lhe cabem e de uma formação contínua que não pode ser desprezada, por outro lado, quando é responsabilizado exclusivamente pela busca de aprendizagem, leva-o à individualização e competição, abre-se mão de um

projeto coletivo de escola e sociedade, e inclusive de conquista de classe, para cair no subjetivismo de interesses privados.

Infelizmente, tal concepção ainda está presente em alguns discursos, documentos e práticas pedagógicas produzidos no início desta década, mas que são utilizados pelo atual governo, mesmo sendo contrários às demais ações que vem sendo desenvolvidas em prol da educação pública. Na verdade, a concepção de formação do professor é inconstante, hora avança para a superação do tecnicismo, hora retoma o professor como “tarefeiro”. Além disso, documentos oficiais utilizados atualmente, como por exemplo, o caderno do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), exprimem essa posição, juntamente com uma incoerência conceitual que a princípio pode ser entendida como defesa de uma formação de qualidade ao professor e ao aluno da educação básica, mas que logo depois classifica os alunos como detedores de habilidades e talentos (individuais e essencialistas) que não podem ser desperdiçados:

A formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas se volte (e não que dê as costas) para a educação básica. Assim, *a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores*, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes. O aprimoramento do nível superior, por sua vez, está associado à capacidade de receber egressos do nível básico mais bem preparados, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre níveis educacionais. (...) No contexto do PDE, a educação superior baliza-se pelos seguintes princípios complementares entre si: (...) iii) *promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos*, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica, (...) v) desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação (BRASIL-MEC, s/d, p. 09-25).

Percebe-se que, o professor, ou melhor, sua má formação é tomada como único determinante da baixa qualidade da educação básica; além da educação ser tomada como redentora das desigualdades sociais que se impõem aos “jovens competentes e criativos”, criando a lógica do “desperdício de talentos”. Assim,

quem não conseguir ser reconhecido socialmente, sendo um recurso humano “altamente qualificado” é porque não tem talento para isso.

1.1. Formação de professores: fundamentação

O trabalho docente é uma forma de trabalho não-material, pois ao fim do processo não há a produção de um bem material, e sim, conforme Saviani (1994) a inserção no âmbito do saber produzido pela humanidade, histórica e coletivamente, no processo de produção das condições da existência humana. Assim, justifica-se a necessidade do professor estar em constante formação, estudo, reflexão sobre sua prática, pois a produção humana está em movimento e o professor deve ter acesso e domínio de tais conhecimentos para que possa, de fato, e com qualidade, realizar a função social da escola, que é a democratização dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. E ainda, à escola cabe a função de que esta apropriação aconteça com toda a população, incluindo a classe desprovida economicamente e privada deste acesso historicamente, objetivando a elevação cultural das massas, como defendia Antônio Gramsci.

Soares (2003, p. 26) discute a formação de professores no contexto da sociedade capitalista:

Portanto, discutir a questão da formação de professores implica primeiramente, entendê-la no contexto da sociedade capitalista, procurando compreender quais relações sociais, econômicas e políticas a determinam, quais exigências o desenvolvimento do sistema capitalista impõe para a formação dos educadores hoje, bem como, quais as contradições presentes e quais possibilidades estão latentes. A sociedade capitalista se desenvolveu historicamente tendo por base a produção de bens materiais (mercadorias) voltada à obtenção de lucro (mais valia). Este processo que não é natural, só se realiza na medida em que uma determinada classe social (hegemônica), detentora do capital e dos meios de produção explora a força de trabalho de outra classe social (a classe trabalhadora) e desapropria esta classe, material e culturalmente, dos bens que ela própria produz. Sob a aparência de uma relação simples de troca de mercadorias (o capitalista compra a força de trabalho do trabalhador por uma determinada quantia X, correspondendo ao salário do

trabalhador), se constituem relações de exploração e dominação, pois cada mercadoria produzida esconde relações sociais de desigualdade.

A desigualdade citada pode ser vista na educação pelo acesso diferenciado das classes sociais aos bens culturais. Como exemplo, considere-se a questão da tecnologia moderna: é notável que esta não se estende à maioria da população, mesmo que seus membros façam parte do processo de produção. Embora possa parecer utópico, uma das funções da educação, referindo-se aqui principalmente à educação pública, é a crítica a estas relações de privação, exploração e exclusão. Cabe à educação instrumentalizar os alunos de forma que eles se entendam como sujeitos históricos, compreendam como se dão essas relações e possam questionar o caráter natural como elas são difundidas na ideologia capitalista.

Gramsci via a necessidade de fortalecimento das massas como forma de organizá-las para questionar o modelo capitalista e promover a transformação social. Conforme escrito por ele, em 1916: “É através da crítica da civilização capitalista que se formou ou se está formando a consciência unitária do proletariado, e crítica quer dizer cultura e não evolução espontânea e naturalista” (GRAMSCI, 2004, p.86).

Portanto, refletir o papel da educação – da escola pública- hoje, pressupõe entender que a mais-valia, se dá na exploração da força de trabalho pelos donos dos meios de produção. E ainda, para que este trabalhador possa vender seu trabalho, o que é uma necessidade de sobrevivência no modo de produção capitalista, deve ter se apropriado de um mínimo de conhecimento para a realização das tarefas. Partindo deste princípio, cabe analisar de que tipo de formação se está falando. Considerando ainda que a educação não é a mesma para todos nesta sociedade, poder-se-ia perguntar: quem define o modelo de formação e a quem cabe proporcioná-la?

Quando Gramsci escreveu sobre a diferenciação da educação conforme as classes sociais defendeu:

Para o proletariado é necessária uma escola desinteressada. Uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de se tornar homem, de adquirir princípios gerais que servem para o desenvolvimento

do carácter. Uma escola humanista, em suma, como a entendiam os antigos e os mais recentes do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não obrigue a sua vontade, a sua inteligência e a sua consciência em formação a mover-se num sentido pré-estabelecido. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecânica. Também os filhos dos proletários devem usufruir de todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar a sua própria personalidade no melhor sentido e, portanto, no modo mais produtivo para eles e para a colectividade. A escola profissional não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para uma profissão, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, só com um golpe de vista infalível e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional se pode fazer transformar a criança em homem, contanto que seja cultura educativa e não apenas informativa, não apenas prática manual (GRAMSCI, 2004, p. 101).

Considerar-se-á no presente trabalho a necessidade de uma escola desinteressada, no sentido Gramsciano, o que não quer dizer neutra, pelo contrário, mas uma alternativa clara de formar os alunos para além dos interesses do mercado e das classes dominantes, e que dê base aos sujeitos para entenderem a realidade em todos seus determinantes históricos, políticos, ideológicos, culturais, econômicos, para que daí possam optar e lutar pela transformação social, colocando-se como sujeitos históricos deste processo. Porém, este não seja um caminho fácil, afinal, hoje a classe trabalhadora, ou seja, todos aqueles que vivem de sua força de trabalho, não se vê com uma identidade comum, pois se divide em subgrupos. Portanto, este tipo de educação, como momento importante para se repensar as relações de poder, do capital e do trabalho, com base nos conhecimentos que localizam e dão subsídio para que o sujeito se entenda como ser histórico, necessita de organização, de exercício do planejamento, de coletividade e ação. E, por isso, não é uma simples questão para ser resolvida unicamente pela educação escolar.

Saviani (1994) analisa esta mesma questão da função da escola como contradição advinda da generalização da escola básica pela burguesia. Nesta forte diferenciação de modelos de escola para tipos de sujeitos, ele descreve em outras palavras o que Gramsci chama de escola “incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para uma profissão”: “as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais” (SAVIANI, 1994, p.159),

enquanto que as escolas de elite se destinam à formação intelectual. É a maniqueísta divisão dos que pensam e dos que executam. Sabe-se que durante a história da humanidade, a escola foi diferenciada sim, até por questões econômicas. Cabe discutir se é esse caminho que deseja ser seguido contemporaneamente.

Historicamente, a implementação do capitalismo industrial no Brasil - a partir de 1930 - determinou uma nova organização das relações políticas, econômicas, culturais, sociais, além de mudanças estruturais como, por exemplo, a ampliação do papel do Estado. Como consequência, este processo concebeu, não linearmente, o surgimento de novas exigências educacionais. As transformações nas relações de produção e a concentração cada vez maior de população na cidade tornaram fundamental uma nova formação para o mercado de trabalho, além do oferecimento de instruções básicas à população, até pela necessidade do consumo que essa produção requer. Portanto, as exigências da referida fase de produção⁵ ocasionaram forte modificação na forma de conceber a educação, sendo que as políticas educacionais teriam, a partir de então, o Estado como seu principal fomentador. Entretanto, de modo geral, a necessidade de formação profissional não está ligada à necessidade de formação geral para todos. Para Saviani (1994, p. 159):

A contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstituiu as diferenças entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica, ou, na medida que

⁵ A intervenção crescente do Estado na economia efetiva-se tomando uma série de iniciativas de proteção ao setor industrial, concedendo privilégios especiais quanto à política fiscal e de crédito, ao estímulo à produção, às garantias de comercialização, à formação de capitais através de confisco cambial, etc., com o objetivo de impulsionar a ampliação da produção industrial. Tais privilégios são criados contra os interesses dos produtores rurais, completamente afetados pelas iniciativas governamentais em benefício dos setores detentores do capital industrial. Em momento de crises econômicas e políticas, embora o Estado tome medidas de favorecimento ao setor agrário (garantias de preços de café, compra de excedentes, etc.), estas iniciativas visam apenas poupar a posição do Estado em relação à balança comercial necessária à expansão da importação de máquinas e de tecnologias indispensáveis ao desenvolvimento industrial (RODRIGUES, 1987, 30-31).

têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais.

Portanto, a sociedade capitalista pretende definir um mínimo de formação geral para os trabalhadores (SOARES, 2003, p. 31), e superior a isso, a necessidade dos homens em assimilar o saber é que determina o processo educativo historicamente, pois esta é uma condição de humanização, como se refere Saviani: é pela via do conhecimento, do trabalho educativo que o homem se humaniza e cria sua segunda natureza. Mas este processo de humanização não se dá pelo acesso a qualquer saber, ou partes e mínimas do saber, é todo o trabalho educativo produzido historicamente.

Diante de tal quadro, cabe questionar então que formação é a necessária, pensando na maioria da população. Continuar considerando o acesso à educação básica como limite da igualdade de classes ou ir além do mínimo estipulado historicamente e apregoado hoje pelo modo de produção capitalista? Como fica a formação dos professores neste contexto capitalista? Até onde sua formação inicial lhe dá instrumentos para que possa questionar junto aos alunos as relações sociais existentes? Qual seria a formação do professor necessária para alcançar este intuito? Uma formação por necessidade do modo de produção ou uma formação que considere um movimento de transformação da sociedade?

Nas questões levantadas anteriormente, mais uma vez a diferenciação de classes, pois nem o acesso nem o processo de aquisição do saber ocorrem de formas igualitárias:

Neste sentido, refletir acerca das relações de poder que se estabelecem na nossa sociedade e, mais especificamente, sobre o entrelaçamento entre poder e saber, presentes na luta de classes pela hegemonia, aponta para a necessidade de observar com atenção a questão da formação dos professores. No contexto da sociedade capitalista, a formação de professores parece assumir um papel específico, na medida em que, (...) o saber nesta sociedade é elemento necessário e, de certa forma, indispensável à produção. No entanto, ao mesmo tempo em que o domínio de certos níveis de conhecimento pelos trabalhadores se faz preciso para que o processo produtivo se efetive, este domínio pode ser elemento que venha a atuar de modo contrário à lógica de exploração capitalista. Ou seja, a apropriação do conhecimento científico, elaborado histórica e coletivamente pelos homens, poderia propiciar a compreensão das relações sociais, desiguais e injustas em que estão inseridos os

trabalhadores, instrumentalizados-os culturalmente e, desta forma, favorecendo sua organização na perspectiva da transformação social (SOARES, 2003, p. 34).

Como já foi dito anteriormente, é uma tentativa de agir na contradição, em busca da elevação cultural das massas, tendo como objetivo a transformação da atual ordem social. Saviani (1994, p. 160) ainda complementa que “na sociedade moderna, o saber é força produtiva. A sociedade converte ciência em potência material”, ou seja, quem detém o poder, os meios de produção, nesta lógica teria direito ao acesso ao conhecimento, enquanto, a maioria da população não, pois “na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção”. Porém, este pensamento não é, na maioria das vezes, transformado em ações concretas. Uma delas seria uma formação inicial e continuada de qualidade dos professores da rede básica pública, pois é na escola que os futuros – e atuais- trabalhadores têm acesso aos conhecimentos.

Tais aspectos, de busca por uma superação de currículos estanques e técnicos, devem pautar a discussão da formação inicial e continuada. Na educação continuada, Mészáros (2005) entende como importante a autogestão:

Uma concepção (...) efetivamente articulada numa educação para além do capital não pode ser confinada a um limitado número de anos na vida dos indivíduos mas, devido a suas funções radicalmente mudadas, abarca-os a todos. A “auto-educação de iguais” e a “autogestão da ordem social reprodutiva” não podem ser separadas uma da outra. A autogestão – pelos produtores livremente associados - das funções vitais de processo metabólico social é um empreendedorismo progressivo- e inevitavelmente em mudança. O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos. A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma educação continuada. Não pode ser “vocacional” (o que em nossas sociedades significa o confinamento das pessoas envolvidas a funções utilitaristas estreitamente predeterminadas, privadas de qualquer poder decisório), tampouco “geral” (que deve ensinar aos indivíduos, de forma paternalista, as “habilidades de pensamento”). Essas noções são arrogantes presunções de uma concepção baseada numa insustentável separação das dimensões prática e estratégica. Portanto, a “educação continuada”, como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da autogestão. Ela é parte integral desta última, como representação no

início da fase de formação na vida dos indivíduos, e, por outro lado, no sentido de permitir um efetivo feedback dos indivíduos educacionalmente enriquecidos, com suas necessidades mudando corretamente e redefinidas de modo equitativo, para a determinação global dos princípios orientadores e objetivos da sociedade (MÉSZÁROS, 2005, P. 74-75).

Esta formação continuada defendida por Mészáros traz a argumentação da educação como direito social de todos, seja qual for o nível ou modalidade. Neste pensamento somente o sujeito pode se privar de ir em frente na sua vida educacional, não podendo ser esta privação feita pelo Estado ou instituições de ensino, conforme argumentou também Álvaro Vieira Pinto:

Se a universidade não deve ser considerada grau independente, excelso, divino, do processo geral do ensinamento e educação do homem, não pode haver mais barreiras absolutas entre os diversos graus, pois se trata de um único processo em fases diferentes. O aluno, ao iniciar a escola primária, e tão-somente por isso, já está habilitado a ingressar um dia na universidade. Só não pensa assim quem acredita que a escola primária se destina apenas a alfabetizar a massa dos trabalhadores, para os fazer trabalhar melhor para os seus atuais senhores, porém deixando-os nas condições de cultura rudimentar em que se encontram atualmente. A sociedade atual cultiva, como privilégio de classe, a “predestinação universitária”. A autêntica democratização do ensino consiste precisamente em extinguir a predestinação universitária. Para tanto, é necessário que o processo educacional, em todas as suas fases, seja franqueado às massas trabalhadoras na totalidade, e estas atravessam, portanto, sem obstáculos intransponíveis os pórticos das faculdades (PINTO, 1986, p. 99).

Mesmo que o autor esteja se referindo ao direito do acesso à universidade na formação inicial dos sujeitos, este movimento pode se estender à formação continuada, caso entenda-se que a mesma tem o caráter teórico como base, pois é ele que dialoga com a experiência do profissional. O direito desse acesso a todos os níveis de ensino não se esgotaria então na formação inicial, até porque, como analisa Buarque (2005), a mesma não é suficiente aos profissionais da educação. Para este, a universidade estaria estática no tempo ao se apegar a um conceito medieval de formação como se esta fosse a “fabricação de um produto concluído: o aluno é visto como um insumo, que se transforma no profissional e no doutor, encaminhado ao mercado” (BUARQUE, 2005, p. 48). Assim, seria preciso que os professores participassem de um processo permanente de educação. Além disso, o processo de formação deveria prezar por não só por um sistema de

ensino integrado em todos níveis e modalidades, mas também por uma formação integral dos sujeitos, fazendo com que se reconheçam enquanto coletivo e, para isto, somente a transmissão de conhecimentos fragmentados não seria suficiente. Neste aspecto, a Declaração da Conferência Regional de Educação Superior⁶ na América Latina e no Caribe, defende que:

Tão importante como a geração e socialização do conhecimento nas áreas de ciências exatas, naturais e tecnologias de produção são os estudos humanísticos, sociais e artísticos com a finalidade de fortalecer perspectivas próprias para a abordagem de nossos problemas, responder aos desafios em matéria de direitos humanos, econômicos, sociais e culturais, equidade, distribuição da riqueza, integração intercultural, participação, construção democrática e equilíbrio internacional, assim como de enriquecer nosso patrimônio cultural (CRES, 2008, p.7-8).

Percebe-se então que, em diversos espaços de discussão, a formação inicial e continuada passa pela via da universidade, considerando aqui as demais instituições de educação superior, pela necessidade do acesso ao conhecimento e o diálogo entre teoria e prática, seja pela via do ensino, da pesquisa ou da extensão. Deve-se considerar com certo cuidado o modelo de formação hoje proposto que entende o suporte pedagógico às formações como prestação de serviços, ou seja, a universidade prestando (cobrando) serviços à educação básica pública, afinal não tem sido esta a defesa presente no Plano de Ação da CRES, de 2008, a qual indica que:

As instituições de Educação Superior devem avançar na configuração de uma relação mais ativa com seus contextos. A qualidade está vinculada à pertinência e à responsabilidade com o desenvolvimento sustentável da sociedade. Isso exige impulsionar um modelo acadêmico caracterizado pela indagação dos problemas em seus contextos; a produção e

⁶ Na Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (CRES), realizada de 4 a 6 de junho de 2008, na cidade de Cartagena de Índias, Colômbia, com o apoio do Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (UNESCO-IESALC) e o Ministério de Educação Nacional da Colômbia, com a colaboração dos governos do Brasil, Espanha, México e da República Bolivariana da Venezuela, participaram presencialmente mais de 3.500 integrantes da comunidade acadêmica regional – diretivos, professores, pesquisadores, estudantes, funcionários administrativos, representantes de governos e de organismos nacionais, regionais e internacionais, de associações e redes e outros interessados na Educação Superior. Esta Conferência contribuiu para identificar as principais demandas da América Latina e do Caribe com a perspectiva da Conferência Mundial de Educação Superior, prevista para o ano 2009, assim como as idéias que fundamentam e impulsionam a consolidação, expansão e crescente qualidade e pertinência da Educação Superior na região.

transferência do valor social dos conhecimentos; o trabalho conjunto com as comunidades; uma pesquisa científica, tecnológica, humanística e artística fundada na definição explícita dos problemas detectados, de solução fundamental para o desenvolvimento do país ou da região e o bem-estar da população; uma tarefa ativa de divulgação, vinculada à criação de uma consciência cidadã, sustentada no respeito aos direitos humanos, e à diversidade cultural; um trabalho de extensão que enriqueça a formação, colabore na identificação de problemas para a agenda de pesquisa e crie espaços de ação conjunta com distintos atores sociais, especialmente os mais excluídos e marginalizados (CRES, 2008 (2), p.6).

No próximo capítulo, analisar-se-á o conceito de universidade, contrariando a atual tendência de considerá-la como organização social uma vez que, como tal, admite os reflexos do mercado de trabalho. Defender-se-á a função da universidade a partir do entendimento de sua natureza como instituição social, conforme também defendido na CRES, a universidade como bem social:

O caráter de bem público social da Educação Superior se reafirma à medida que o acesso à mesma seja um direito real de todos os cidadãos e cidadãs. As políticas educacionais nacionais constituem a condição necessária para favorecer o acesso a uma Educação Superior de qualidade, mediante estratégias e ações conseqüentes (...) Educação Superior como bem público social enfrenta correntes que promovem sua mercantilização e privatização, assim como a redução do apoio e financiamento do Estado. É fundamental reverter esta tendência, de tal forma que os governos da América Latina e do Caribe garantam o financiamento adequado das instituições de Educação Superior pública e que estas respondam com uma gestão transparente. A Educação não pode, de modo algum, reger-se por regulamentos e instituições com fins comerciais, nem pela lógica do mercado. O deslocamento do nacional e do regional em direção ao global (bem público global) tem como conseqüência o fortalecimento de hegemonias que existem de fato (CRES, 2008, p03)

1.2. Formação Continuada nos discursos de organismos internacionais

Ao contextualizar a formação dos professores diante das configurações do capitalismo, faz-se necessário analisar as atuais políticas públicas educacionais que trazem como um de seus princípios a formação continuada dos trabalhadores da educação. As considerações serão feitas a partir de documentos oficiais

nacionais e internacionais que têm balizado as políticas de formação de professores, tais como: Manual Estratégico de ações da Unesco no Brasil (2001) , *Higher education in developing countries: peril and promises* (2006); Declaração e Plano de Ação da Conferência Regional de Educação na América Latina e no Caribe (2008).

Apresentar-se-á, primeiramente, o Banco Mundial⁷, o qual defende como suposta meta a redução da pobreza mundial e, por isso, justifica sua ação no âmbito da saúde e educação nos países em desenvolvimento. Porém, seus acordos são questionados por diversos autores, por seu caráter impositivo de modelos, que seguem a lógica capitalista, mercadológica, além do vínculo condicionante de seus empréstimos geradores de impagáveis dívidas externas.

As políticas do Banco Mundial (BM), segundo o discurso, prezam pela “capacitação em trabalho como forma de evitar os longos períodos de formação inicial do professorado”, porém Santos (1998, p. 134) indica que para o BM a defesa da formação continuada é reduzida ao treinamento em serviço⁸, o que até pode ser um dos condicionantes do aumento de recursos destinados às formações dos profissionais. É uma forma financeiramente viável para formação eficiente (baixo custo e rapidez), com vistas ao melhor desempenho quantitativo dos sistemas de ensino. Para tanto, deve-se desenvolver competências básicas no professor, assim ele terá sucesso no magistério. Santos (1998) ainda afirma que há nestas propostas a ênfase no conhecimento prático e não no saber teórico, o que pode levar à compreensão de que o importante seja formar profissionais que executem tarefas, sem qualquer visão crítica ou de totalidade da educação e de seu papel histórico e político no trabalho educativo.

Vale ressaltar que as premissas defendidas por tal grupo revelam-se de caráter pragmático e subjetivo, responsabilizando os indivíduos por suas

⁷ Organismo internacional de financiamento do desenvolvimento social e econômico. É formado pelas organizações: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Corporação Financeira Internacional (IFC), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI), Centro Internacional para Acerto de Disputas de Investimentos (CIADI).

⁸ Optou-se pelo termo treinamento em serviço propositalmente para referir-se ao caráter de formação que utiliza-se de tempo e espaço restrito para passagem de informação de como fazer as tarefas com eficiência, não havendo maior tempo para análises, reflexões ou discussões coletivas que partem das situações concretas ou da prática social. O treinamento enfoca o como fazer.

habilidades e competências, além de fazer exigências de altos padrões de “qualidade”⁹, flexibilização e adequação às demandas de maior diversificação profissional provenientes das necessidades atuais do mercado de trabalho, coisa que a iniciativa privada faria com muito mais eficácia, segundo o raciocínio neoliberal da organização aqui discutida.

Outra organização que aparece dando molde às ações na área da formação de professores dos países em desenvolvimento, como o caso do Brasil, é a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que tem seu lema como a construção da paz mundial.

No Manual Estratégico de ações da Unesco no Brasil (2001) a formação continuada dos professores é vista da seguinte forma:

Aperfeiçoar a formação profissional dos professores é uma medida de suma importância em qualquer esforço visando melhorar a qualidade da educação. Os resultados mais recentes do Sistema de Avaliação da Educação Básica mostram que o desempenho em matemática de 51,6% dos alunos de quarta série era "crítico" e "muito crítico". Essa proporção de "crítico" e "muito crítico" atingiu 55,4% para o desempenho em Língua Portuguesa. Resultados semelhantes ou ainda mais graves foram encontrados nas últimas séries do ensino fundamental e médio. Ao mesmo tempo, o Brasil viu-se ocupando um dos últimos lugares no Pisa 2000 e no Pisa 2003. É de importância vital estabelecer vínculos entre os resultados das avaliações de aprendizagem e a formação dos professores, tanto a inicial como a continuada, a fim de que o processo de aprendizagem em sala de aula possa ser efetivamente renovado.

Observa-se a preocupação com a melhoria dos indicadores que medem, mesmo que de forma insuficiente, a educação básica. Assim sendo, a formação dos professores que deveria considerar a aprendizagem do aluno – o que é imprescindível-, num movimento contrário, desconsidera as condições concretas dos profissionais e dos demais sujeitos envolvidos nos referidos processos avaliativos. A própria UNESCO, por vezes apresenta-se, não contraditória, mas incoerente, pois, sendo composta por instituições das mais variadas posições, se

⁹ Neste caso, a qualidade é tomada como alta produtividade. É a lógica empresarial da eficiência e da eficácia, articulando gestão de recursos, gestão de pessoas e resultados. A **eficiência** torna-se fazer o máximo com o mínimo de recursos ou fazer mais com os recursos disponíveis, ou seja, relaciona-se com a otimização dos recursos disponíveis. Ainda pode ser entendida como sendo a execução perfeita de uma atividade planejada. A **eficácia é entendida como** atingir metas e objetivos propostos.

utiliza de discursos diferenciados conforme pede a ocasião. Como mostra parte do documento que segue, em detrimento à formação de qualidade do professor, o documento da Unesco propõe a adoção de princípios que embasam os chamados treinamentos:

Desenvolver os programas de formação contínua, de modo a que cada professor possa recorrer a eles, freqüentemente, especialmente através de tecnologias de comunicação adequadas. Devem ser desencadeados programas que levem os professores a familiarizar-se com os últimos progressos da tecnologia da informação e da comunicação. De uma maneira geral, a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua do que pela sua formação inicial. O recurso a técnicas de ensino a distância pode ser uma fonte de economia e permitir que os professores continuem a assegurar o seu serviço, pelo menos em tempo parcial. Pode, também, ser um meio eficaz de introduzir reformas, novas tecnologias ou novos métodos. A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso contribuindo para a aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 1999, p. 159).

Percebe-se a intenção singela da desqualificação do profissional da educação. A partir do momento no qual o orçamento é prioridade se comparado a uma sólida formação inicial; está se negando a necessidade do domínio do conhecimento científico, pelo docente.

O referido documento enfatiza a preferência pela formação continuada à inicial, por uma questão de menor gasto, pelo mesmo motivo sugere-se a adoção da modalidade a distância. Embora o avanço tecnológico deve ser democrático e, por isso, tomado como democratização do saber em regiões nas quais o acesso ao mesmo é difícil, seja pela falta de professores formados, seja pela localização afastadas das instituições de educação superior, não é errôneo afirmar que esta se torna uma alternativa mais barata ao governo. E que, se não acompanhada e bem avaliada – assim como o ensino presencial - poderá haver uma educação de baixa qualidade. Assim, na opção da EaD, o que parece ser primeiramente considerado é a questão do tempo e custo, menor afastamento do professor para realização das formações continuadas, em programas que tenham baixo custo, independente do que, de fato, este profissional vá aprender ou aplicar na prática pedagógica na sala de aula. Atenta-se para a questão da qualidade da educação

que, seja presencial ou a distância, deve estar diretamente vinculada a um sistema de acompanhamento e avaliação. Tal discussão tem acompanhado a implementação da EaD como modalidade de ensino, uma vez que na formação continuada torna-se mais flexível com a questão do tempo:

É preciso considerar que 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. A educação a distância ou a mista (presencial/a distância) tem sido o caminho mais escolhido para a educação continuada de professores pelas políticas públicas, tanto em nível federal como estadual e municipal (GATTI, 2008, p. 65).

Sugere-se em outro momento do documento que o professor desenvolva qualidades humanas, questões subjetivas descoladas das questões concretas que determinam sua objetividade. Quanto à aplicação de diferentes metodologias pelo professor, a UNESCO preza pela formação que enfoque os meios de ensino:

A qualidade da formação pedagógica e do ensino depende em larga medida da qualidade dos meios de ensino e, em especial dos manuais... Bem utilizadas as tecnologias da comunicação podem tornar mais eficaz a aprendizagem e oferecer ao aluno uma via sedutora de acesso a conhecimentos e competências, por vezes difíceis de encontrar no meio local. A tecnologia pode lançar pontes entre países industrializados e os que não o são, e levar professores e alunos a alcançar níveis de conhecimento que, sem ela, nunca poderiam atingir. Meios de ensino de qualidade podem ajudar os professores com formação deficiente a melhorar tanto a sua competência pedagógica como o nível dos próprios conhecimentos (Idem, p.161).

Parece ficar clara a formação continuada com o enfoque no saber-fazer, treinar para saber como fazer, reduzindo-se à reprodução mecânica da utilização dos meios de ensino e reprodução de informações, sem ter, de fato, domínio do conhecimento em sua totalidade. Por esta via o professor é supervisionado, seja

pela escola, seja pelas avaliações do governo, devendo saber reproduzir ou executar o que está previsto em manuais ou nos chamados meios de ensino.

Segundo Michelotto, Coelho e Zainko (2006), o documento feito por um Grupo Especial, do qual ambas as organizações – UNESCO e Banco Mundial – fizeram parte em 2000, intitulado *Higher education in developing countries: peril and promises*, utilizado principalmente para embasar as diretrizes da Reforma Universitária do governo FHC, traz a seguinte afirmação:

Se a economia mundial baseia-se no conhecimento, o capital humano passa a ser considerado como fonte de riqueza, tanto atual como futura: *“El conocimiento, las habilidades y el ingenio de los individuos son cada vez más decisivos para la economía mundial.* (Grupo Especial, 2000, p.17). Ficam claros os objetivos de cunho econômico das orientações, o que as distancia da norma constitucional dos países em geral, do “direito público à educação”, base do movimento da década de 60 (MICHELOTTO, COELHO, ZAINKO, 2006, p.186, grifos no original).

Neste contexto de tratamento superficial das questões das universidades públicas, visto que seu financiamento fica legalizado de forma superficial nas políticas do governo FHC, estas são obrigadas a encontrar outras formas de arrecadação. É sugerida, pelos organismos internacionais, a cobrança de prestação de serviços, ou melhor, a venda de serviços¹⁰ a diferentes órgãos de natureza privada. Sugere-se, até mesmo, o aluguel das instalações das universidades. Mas o que ainda é mais enfático para esta análise é o fato da diferenciação social dos indivíduos e sua formação, induzindo a um ensino meritocrático; uma vez que o mesmo documento citado anteriormente indica *“educar a los más capaces para que ocupen posiciones de liderazgo em todas las*

¹⁰ Conf. MICHELOTTO, 1999.

esferas de la vida debe responder al interés nacional, y es uno de los aspectos más importantes de la estratificación” (Grupo Especial 2004, p. 101).

Segundo a citação acima, quem recebe a melhor formação é aquele apto a liderar. Gramsci já trazia discussão contrária a essa idéia, em 1932, defendendo que *todos* devem ser formados para serem líderes, compreendendo que “seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (...) e a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (1989, p.18-19). O autor vê aí também a possibilidade “libertadora” da educação, não se reduzindo a si própria e de forma abstrata, mas como instrumento de formação de intelectuais orgânicos à classe trabalhadora, que direciona a ação para que “cada cidadão possa se tornar governante e que a sociedade o coloque, ainda que 'abstratamente', nas condições gerais de poder tornar-se tal” (GRAMSCI, 1989, p.88).

Coelho (2005) ainda faz um comparativo entre as intenções de ambas organizações - Banco Mundial e UNESCO - no qual a UNESCO ainda reconhece como fundamental o apoio financeiro estatal à educação superior, enquanto o Banco Mundial defende que o Estado deve ocupar-se somente com a educação básica, explicando que ambas:

apresentam distinções que merecem ser ressaltadas: enquanto essa pretende realizar “sinalizações intelectuais”, esta apresenta políticas determinadas para serem aplicadas pelos países enquanto condição para obtenção de financiamentos; enquanto grande parte dos interlocutores da elaboração dos documentos daquela são sujeitos que “vivem”, direta ou indiretamente, a educação superior, os formuladores das políticas difundidas por esta são seus próprios técnicos, que pouco ou nada entendem do fazer pedagógico da educação superior (COELHO, 2005, p.102).

Seguindo essa análise, o Banco Mundial confere à educação superior a vinculação com o desenvolvimento econômico e social do país e sua eficiência no que diz respeito à produtividade do trabalho. Já a UNESCO vincula este nível de ensino aos desafios do mundo moderno. Com tais objetivos, cabe agora à educação superior diversificar as estruturas institucionais em função da diversidade de sua clientela.

Porém, existe atualmente uma discussão na UNESCO, ao menos dos representantes da América Latina, que pode ser considerada como avanço na defesa da Educação Superior Pública de qualidade e, principalmente, quanto a sua função social. O posicionamento consiste na defesa da educação superior como bem social e não uma organização social que deve seguir os pressupostos da Organização Mundial do Comércio (OMC). Tal discussão foi levada, nos dias 5 a 8 de julho de 2009, a Paris, onde aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação Superior da Unesco (CMES-2009), cujo tema principal foi "A Nova Dinâmica da Educação Superior":

A incorporação da Educação como um serviço comercial no marco da Organização Mundial de Comércio (OMC) foi sumariamente rejeitada por diversas organizações relacionadas diretamente com a Educação Superior. Essa incorporação constitui uma forte ameaça para a construção de uma Educação Superior pertinente nos países que aceitem os compromissos exigidos no Acordo Geral de Comércio e Serviços, e isto supõe graves danos para os propósitos humanistas de uma Educação integral e para a soberania nacional. Assim sendo, nós, da CRES, advertimos os Estados da América Latina e do Caribe sobre os perigos que implica aceitar os acordos da OMC e, em seguida, se verem obrigados por eles, entre outros aspectos lesivos, a destinar fundos públicos para empreendimentos privados estrangeiros implantados em seu território, em cumprimento do princípio do "tratamento nacional" que nele se estabelece. Afirmamos, ainda, nosso propósito de agir para que a Educação, em geral, e a Educação Superior, em particular, não sejam consideradas como serviço comercial (CRES, 2008, p.04).

Camargo (2009) afirma que esta discussão não é tão recente, porém o posicionamento coeso da América Latina o é. Pois, no fim dos anos 1990 e início da presente década, o governo brasileiro não deixava claro seu posicionamento. Já, o Congresso Mundial de Educação Superior da Unesco, realizado em 1998, ultrapassou o número de 180 países que se posicionaram a favor da educação como "bem público" e, portanto, contrários à regulamentação de serviços de educação na Organização Mundial do Comércio (OMC). Inclui-se entre esses países, a comunidade europeia, a qual tem um peso considerável nas negociações na OMC.

Os representantes da UNESCO no Brasil tentam fazer com que a tese educação como "bem público" seja fortalecida entre os países da América Latina e Caribe. Segundo Camargo:

É preciso que o governo brasileiro se movimente nessa direção e rompa a inércia que se deixou criar. Deve-se lembrar que se hoje as universidades públicas brasileiras são reconhecidas pela alta qualidade científico-acadêmica e pela alta relevância para a soberania nacional, é porque historicamente toda academia, incluindo seus movimentos docente e estudantil, lutam por uma educação superior pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada. Principalmente, agora nesse momento de forte expansão das universidades federais brasileiras não se pode e não se deve abrir mão dessas discussões para que o governo brasileiro assuma com todas as letras a defesa no âmbito internacional da educação superior como "bem público social" (CAMARGO, 2009, s/p).

Portanto, há aqui a defesa de um princípio que poderia vir a embasar as políticas públicas da educação, seja no ensino fundamental, na educação superior ou as formas de planejamento de programas de formação continuada de professores. É a defesa da educação como um bem público e social.

Porém, o documento distribuído no evento da UNESCO, 2009, publicado pela GUNI (Global University Network for innovation), anuncia explorar as principais questões enfrentadas pela educação superior no século XXI. O documento se intitula "*Síntesis de los informes guni la educación em el mundo. La educación superior en tiempos de cambio: nuevas dinámicas para la responsabilidad social*" (2009) e deixa, mais uma vez, obscuro um possível posicionamento da UNESCO. Realmente, a discussão sobre a ingerência da OMC

na educação fez parte do debate, mas na maioria das vezes, sendo vista como futura saída para o financiamento e função da educação superior, conforme aparecem nos fragmentos a seguir:

(...) los mercados y la globalización están empezando a influir en las universidades y a configurar la educación, no sólo en términos de lo que se enseña, sino también en términos de lo que se investiga. La empleabilidad de los estudiantes no es sólo una fuerza que impulsa la creación de más plazas en cursos de formación profesional en la educación superior. También induce a las universidades a introducir nuevos cursos para los que hay demanda en el mercado, ya que éstos se traducen en tasas lucrativas que constituyen una fuente esencial de ingresos. (...) La mayoría de los fondos se asigna a la investigación aplicada, mientras que la investigación teórica queda desatendida. Esta orientación se vio reforzada con la adopción del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios – AGCS – en el marco de la Organización Mundial de Comercio (OMC) (ESCRIGAS e LOBERA, 2009, p. 04).

Neste artigo, que integra o documento da GUNE, existe uma análise do contexto da universidade hoje, porém sem muito se questionar sobre as consequências dos acordos com AGCS e OMC, por exemplo, pois tais acordos são naturalizados:

(...) las instituciones de educación superior se han visto obligadas a desarrollar alianzas estratégicas para afrontar los desafíos que plantea la aparición de proveedores de educación superior con orientación comercial y con ánimo de lucro, lo que ha dado lugar a diferentes tipos de instituciones. Asimismo, se han involucrado en diferentes formas de educación transnacional, y se han adherido a iniciativas de universidad virtual, al mismo tiempo que han establecido asociaciones con la industria. Aunque las instituciones tradicionales siguen desempeñando un papel dominante en la provisión de educación superior, están cambiando sus roles, y están colaborando en consorcios regionales e internacionales (idem, p. 05)

Em meio a previsões de um futuro privatizado da educação, incoerentemente, aparecem *slogans* de defesa do papel do Estado para com a educação pública, afirmando então que mesmo que hajam modelos mistos de financiamento da educação “*esto no implica que el estado abdique de su responsabilidad social y su compromiso respecto a la financiación de las universidades, sino que existen otras fuentes de financiación que complementan su contribución*” (idem, p. 05). Ou seja, defende-se que como existem novas organizações de educação superior, as mesmas requerem novos tipos de

financiamento. Os autores reduzem a educação a um produto de serviço, como parte de acordos comerciais necessários na sociedade do conhecimento e de desenvolvimento sustentável:

em el contexto de la sociedad del conocimiento, la cuestión de la ciudadanía tecnológica es especialmente importante para que la universidad defina una nueva identidad. (...) Pasar de una educación al servicio del mundo económico – ahora e gran crisis – a una educación motor do desarrollo humano sostenible ahora más necessário que nunca-. Al miesmo tiempo, anticiparse a las necesidades humanas, sociales y económicas priorizando el valor social del conocimiento y la pertinencia y la cooperación frente a la competencia y la competitividad (idem, p. 14-15).

Em outro artigo do mesmo documento, intitulado “*Retos institucionales y políticos de la acreditación em el âmbito internacional*” (GILKEL e DÍAS, 2009) os mesmos princípios são defendidos, a necessidade de uma nova educação superior para uma nova sociedade, na qual “*la competitividad es primordial. Los valores sociales, espirituales y colectivos corren el riesgo de ser substituídos por unos valores y conductas comerciales, materialistas y individualistas*” (p. 162).

Os autores utilizam-se da mesma metodologia dos primeiros, expõem que existe um movimento contrário a tal lógica, porém, não há análises aprofundadas ou sequer argumentação em meio ao texto. Um dos documentos citados como defensor da importância da educação superior, chamado *Sharing Quality Higher Education Across Borders: A Statement on behalf of Higher Education Institutions Worldwide*, afirma que é “contrario a comercialización de la educació superior, que puede tener unas consecuencias no previstas que perjudiquen lãs misiones de la misma y al parecer recoge com mayor fidelidad la postura de las instituciones acadêmicas” (idem, p. 165).

O texto segue, contraditoriamente, expondo o futuro da comercialização como inquestionável e necessário e, ao mesmo tempo, defendendo a educação como um serviço público. Porém, já aponta para o fato de que o termo “serviço público”, foi trocado em discussões em 2005, em Barcelona, por “serviços de interesse geral”, o qual, segundo eles, referem-se a atividades comerciais ou não, que são consideradas de interesse geral pelas autoridades públicas (GINKEL e DÍAS, 2009, p. 167). Não contentes com a discussão do que é público, sugeriu-se

a alteração do termo para “serviços de interesses econômicos geral”, não restando mais dúvidas de que a luta pela função social da universidade, como bem público, não é unanimidade no cenário mundial no âmbito das discussões dos representantes da UNESCO da América Latina, faltando ver quais serão os impactos de tal discussão nas políticas educacionais brasileiras.

1.3. Formação continuada no Brasil

Para Bittencourt (2003, p. 70) o aumento da demanda para a escola básica no Brasil, pelo incentivo e obrigatoriedade deste nível de ensino, trouxeram pelo menos “duas mudanças de alta visibilidade: o aumento do número de alunos e o ingresso de um outro professor na escola, diferente daquele conhecido até então”.

Isso, segundo a autora, se deu por não haver o aumento de investimento na educação. Mesmo com a política de democratização do acesso, em alguns casos, pesquisas mostram a redução destes orçamentos.¹¹ Porém, não se pode afirmar que a democratização da educação básica tenha sido totalmente desarticulada, pois fez parte de um processo histórico das políticas educacionais. Mesmo sem o investimento adequado, esta ação culminou com a criação de faculdades isoladas para a demanda de formação de professores necessários, podendo inclusive ser questionada a qualidade destas formações aceleradas. Os efeitos têm impacto, aos poucos, nos anos que seguem.

Com uma formação rápida, muitas vezes improvisada, para atender ao mercado escolar crescente, o que era garantido pela filosofia empresarial vigente nas escolas de ensino superior privadas, os professores chegam às escolas públicas e são contratados de forma precária, desdobram-se em vários locais de trabalho, para complementar uma carga horária docente que lhe dê um salário minimamente decente. O resultado completo dessa operação vai aparecer uma década mais tarde quando, todos, inclusive os poderes públicos, constatam que a qualidade da escolarização já não é nem mesmo a que se tinha nas já empobrecidas escolas públicas dos anos 1960/70 (BITTENCOURT, 2003, p. 71).

¹¹ C.f.: MELLO SOUZA, Alberto de. Financiamento da educação e acesso à escola no Brasil. Rio de Janeiro, IPEA/INPES, 1979. MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Mudanças no financiamento da educação no Brasil. Campinas: Ed. Associados, 1997.

É daí que, historicamente, aparece uma pressão perceptível pela formação continuada do professores como direito e como forma de ‘reparar’ a formação inicial de má qualidade. Porém, o problema é que ao invés de ser entendida como direito do cidadão - uma vez que faz parte das condições de trabalho-, e dever do Estado -seja por meio da IES ou Secretaria de Educação-, a formação continuada passa a ser entendida como responsabilidade exclusiva do professor. Como consequência, as instituições privadas colocam a disposição desta ‘clientela’¹² diversos cursos de formação aligeirados, inclusive na modalidade a distância, conforme já foi apontado anteriormente como uma ação incentivada pelos organismos internacionais. Nas instituições públicas, parece então continuar o entendimento de que a formação continuada oferecida aos professores da educação básica pela universidade restrinja-se ao oferecimento de cursos e palestras, como extensão universitária ou prestação de serviços e, ainda, como ações isoladas de professores e grupos de pesquisa, e não como política institucional. Essa foi uma das causas que desencadeou estudos e análises críticas das formações continuadas, questionando a distância estabelecida entre a produção de conhecimento e a transmissão e sua, consequente, transformação em senso comum. É a desvalorização dos saberes, assim como dos sujeitos que historicamente os produziram. Exemplo disso é a análise feita na década de 1990, sobre os Institutos Superiores de Educação:

Ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro, chamado de “profissional”, talvez como um marceneiro, encanador ou electricista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos. Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência. Ou seja, as

¹² A utilização deste termo é intencional no referido contexto, pois boa parte das formações oferecidas por estas instituições são fundamentadas nos aspectos do mercado de trabalho, mais uma vez na concepção de organização –empresarial- social.

atuais políticas de formação apontam para a construção da identidade de um professor sobrando (KUENZER, 1999,p. 20).

Neste ínterim, é importante destacar que o caráter acima mencionado foi a base das políticas de formação de professores da década de 90, no Brasil, embora já sejam apresentados avanços nas políticas atuais, mas na época, a implantação dos institutos gerou medidas :

de ataque às instituições consolidadas como local da formação de professores. O objeto principal do ataque da política federal será a universidade, especialmente as universidades públicas federais. A tentativa de retirar a formação de professores do âmbito das universidades, favorecer uma formação aligeirada e de acesso a qualquer profissional de nível superior que se disponha a fazer cursos rápidos, vem alicerçada pelo argumento do alto custo da formação universitária e da idéia de que, para ensinar, não precisa ser profissional, é preciso simplesmente querer. Incluem-se aí também as campanhas de voluntariado na escola, alfabetização solidária, entre outros instrumentos e aparatos da propaganda governamental. Observam-se, pois, as mesmas estratégias e o mesmo discurso implantado nos anos 70, cuja base é a produtividade, o aumento da quantidade, seja de anos de escolaridade, seja de alunos na escola, enfim a lógica do mercado como estrela-guia da política pública. Novamente vamos assistir à reedição dos argumentos da produtividade e da necessidade de realizar economia nas políticas sociais. Assim a discussão sobre os saberes docentes, aliada à discussão da defesa da profissão, chega em boa hora (BITTENCOURT, 2003, p. 74).

Embora não seja objetivo desta pesquisa aprofundar a discussão sobre os saberes docentes, é mister expor que a compreensão destes saberes e a forma como os mesmos serão considerados nos processos de formação continuada são questões, antes de políticas, de opção de método. Assim sendo, esta opção epistemológica também dá suporte à compreensão do que seja a formação continuada, por isso justifica-se a diversidade de conceitos para explicar a ação de formar um profissional após sua formação inicial.

Há autores que entendem de tal formação, por vezes chamada de reciclagem, deve ser um momento de troca de experiência entre os profissionais da educação, embora possa se correr o risco de esvaziamento da formação docente. Segundo Canário (1997), esta tentativa de formação baseada na perspectiva cumulativa da aquisição de conhecimentos, segundo a qual as

insuficiências da formação inicial, conjugada com a obsolescência desses conhecimentos sirvam de justificativa para processos formativos.

Outros preferem chamar de treinamento, com a intencionalidade de aprender o como fazer reduzidos a técnicas. Em contraposição a esses pensamentos, tomar-se-á a reflexão de Moraes e Torriglia (2002, p. 45) quando afirmam que “formar docentes, quer nos parecer, implica, no mínimo, uma discussão consistente de conhecimento”. Portanto, contraria-se a lógica do “usar, fazer e interagir”, da excessiva prioridade da troca de experiências e à prática reflexiva, a qual, “na maioria das vezes, não ultrapassa o processo associativo de empirias compartilhadas (...), de um saber-fazer pragmático, até mesmo criativo, que, todavia, restringe fortemente possibilidades mais amplas e críticas de conhecimento” (idem, p. 47). Faz-se necessário dizer que a atividade humana não se esgota ao conceito fragmentado de experiência e em interpretações empiricistas, as quais supõem naturalização do *status quo*. A experiência, numa formação de docentes, comprometida com um projeto social de emancipação humana, deve ser tomada para compreensão do *status quo*, da gênese desta prática, assim como suas contradições, para sua oposição e enfrentamento. Entretanto, quando se enfatiza a experiência não pode negar o lugar da teoria neste processo de formação.

Há outros que colocam essa formação, chamada também de formação em serviço, como ação institucional das IES, pela via de projetos extensionistas. Outros autores entendem que esta formação é de responsabilidade exclusiva dos órgãos oficiais, os quais, segundo Graziela Perosa, corroboram para a produção do discurso da incompetência do professor. Porém, uma faz explicações que baseia a diferenciação entre formação continuada e formação continuada em serviço é a de que:

a primeira traduz -se por práticas de formação fortemente escolarizadas, segundo um processo cumulativo de saberes e uma lógica de adaptação à mudança, enquanto a segunda, parte do pressuposto que qualquer saber fazer tem de partir, obrigatoriamente, da sua própria prática docente (CANÁRIO apud MARIN, 2000, p. 67).

Neste momento, faz-se necessária uma análise de alguns documentos oficiais que embasam as políticas de educação no Brasil, para que se possa compreender os diferentes momentos nos quais a universidade é chamada para tal responsabilidade, juntamente, ou não, aos sistemas de ensino.

Partir-se-á da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9394/96, a qual pouco define sobre a formação continuada dos profissionais da educação básica, deixando para que as próprias instituições ou Planos de Cargos e Carreiras dos professores da rede pública planejem e discutam sobre tal responsabilidade. São dois os artigos que aqui serão destacados quanto à formação continuada dos profissionais da educação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I- a associação entre teorias e práticas inclusive mediante a capacitação em serviço (...) (BRASIL, 1996, s/p).

Em análise da LDB 9394/96, elaborada pelo “Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal” em setembro de 2004, atenta para a necessidade de associação entre teoria e prática, pois se fosse pensada uma formação do professor fundamentada na dissociação da teoria e da prática, assim como o aproveitamento de experiências anteriores “pode dar margem à configuração – na formação do professor – não de uma perspectiva dialética (...) e sim de uma ênfase e legitimação, sempre de menor custo, de uma prática sem teoria de gosto instrumentalista” (SECRETARIA EDUCACIONAL DA APP SINDICATO, 2004, p. 40).

Mesmo sabendo que a referida lei enfoca a divisão da educação superior em diversas instituições e que isto, de uma forma ou de outra, pode vir a acarretar a divisão ainda maior da tríade ensino-pesquisa-extensão, além de pressupor a fragmentação entre os que pensam e os que fazem, coloca-se a relação educação superior-formação de professores de alguma maneira, restringindo esta função aos Institutos Superiores de Educação:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I- cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, s/p).

Realmente percebe-se que a formação continuada aparece na referida legislação como uma função dos institutos superiores de educação, mas não explica suficientemente quanto às formas, tempos, espaços e recursos destinados a tal fim.

Em contrapartida, o governo atual tem utilizado documentos que fazem a defesa da educação pública e articulação dos sistemas de ensino. Um desses documentos base é o Plano Nacional da Educação, datado do ano 2000, que traz como uma de suas prioridades a “particular atenção dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores”. Em seu item 2.2, intitulado “das diretrizes do ensino fundamental”, o documento dá indícios da responsabilização dos sistemas de ensino e IES para com a formação do professor: “é preciso avançar mais nos programas de formação e qualificação de professores. A oferta de cursos para a habilitação de todos os profissionais do magistério deverá ser um compromisso efetivo das instituições de educação superior e dos sistemas de ensino”. Há momentos nos quais a intenção do envolvimento das instituições de educação superior para com a formação continuada dos professores da educação básica fica mais específica:

A manutenção das atividades típicas das universidades- ensino, pesquisa e extensão- que constituem o suporte necessário para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do País, não será possível sem o fortalecimento do setor público. Paralelamente, a expansão do setor privado deve continuar, desde que garantida a qualidade. (...) As universidades públicas têm um importante papel a desempenhar no sistema, seja na pesquisa básica e na pós-graduação *strictu sensu*, seja como padrão de referência no ensino de graduação. Além disso, *cabe-lhe qualificar os docentes que atuam na educação básica* e os docentes da educação superior que atuam em instituições públicas e privadas, para que atinjam as metas previstas na LDB quanto à titulação docente. (...) Ressalta-se também que à educação superior está reservado, também, o *papel de fundamentar e divulgar os conhecimentos ministrados nos outros níveis de ensino, assim como preparar seus professores*. Assim,

não só por parte da universidade, mas também das outras instituições de ensino superior *deve haver não só uma estreita articulação entre este nível de ensino e os demais como também um compromisso com o conjunto do sistema educacional brasileiro* (BRASIL, 2000, s/p). *grifo nosso*

Percebe-se que, mesmo que o todo do documento traga uma concepção híbrida da função da universidade e demais instituições de educação superior na formação continuada, ele traz apontamentos importantes que podem ser considerados na relação formação continuada-educação superior. Partindo do princípio da responsabilidade da universidade em fundamentar o acesso aos conhecimentos dos demais níveis de ensino, pressupõe-se que esta fundamentação possa ocorrer por meio da formação continuada dos profissionais da educação, para além da prestação de serviços, mas como natureza da instituição social.

A ações, propostas no PNE, deveriam se articular com ações de formação, seja inicial ou continuada, presentes nos Planos Estaduais de Educação, dando continuidade aos processos de planejamento e implementação de ações junto aos professores. Porém, os mesmos quando questionados depõem em favor desta lógica, solicitando formações em serviço com novas metodologias, disponibilização de mais materiais, e até reconhecendo a formação de má qualidade que tiveram e, assim, conforme aponta Bittencourt (2006, p. 74) “com base nestas manifestações, a Secretaria monta seu programa de capacitação legitimada pelos próprios professores, corroborando a ideologia da incompetência docente”.

Ao ser analisado o Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE), talvez por ser uma tentativa de construção coletiva que envolve contribuições dos professores, gestores e das representações da sociedade civil, participantes dos *Seminários de Consolidação: Audiências Públicas*, realizados de outubro a dezembro de 2005, em Curitiba, traz considerações que parecem retratar a realidade da escola pública, para além de compreensões advindas de levantamentos infundados ou político-partidários. O PEE do Paraná analisa os

níveis e modalidades da educação, incluindo a formação continuada de seus profissionais:

As metas estabelecidas neste Plano Estadual de Educação do Paraná correspondem a uma concepção de universidade enquanto instituição social e não como organização social. Enfatizam o sentido de público nas IEES, no que se refere tanto à garantia da manutenção da gratuidade do ensino, quanto ao significado da sua função social em todas as suas manifestações: (...) Promover a articulação entre as IES, os municípios e os núcleos regionais de educação objetivando investigar as necessidades do ensino fundamental e médio e formas de supri-las. (...) Garantir a oferta de formação continuada dos trabalhadores em educação da Rede Estadual de Educação, vinculada às Instituições de Educação Superior públicas, que levem em consideração o espaço/tempo escolares e a especificidade do trabalho educativo, incorporando os princípios constantes no Plano Estadual de Educação. (...) Garantir que a formação continuada seja caracterizada, principalmente, pela oferta de encontros coletivos e periódicos, a partir das necessidades apontados pelos trabalhadores em educação, previstos em calendário e realizados, preferencialmente, na própria escola onde atuam, tendo como objetivo a reflexão sobre as múltiplas dimensões da prática educativa. (...) Garantir o atendimento a demandas específicas para a formação inicial de docentes para a Educação Básica nas áreas de Física, Química, Música, Artes Visuais, Teatro e Dança, entre outras, através de planejamento conjunto das IES, SETI e SEED (PARANÁ, 2006, s/p).

Como o documento apresenta-se inacabado, existem comentários da equipe que o sistematizou que retratam as discussões que envolvem a formação continuada no estado, seja na questão da divisão de responsabilidades, seja na organização dos espaços para a formação continuada ou no levantamento das reais necessidades da escola e a pesquisa da forma de supri-las. Ao menos, já há o indício de pensar a educação superior pública, juntamente com a formação continuada dos profissionais da educação básica.

O discurso que se tem ouvido pelo governo brasileiro atual é da perspectiva da construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação, para tanto, a Conferência Nacional de Educação – CONAE – em seu documento referência traz, em seu eixo IV, proposições para a Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, abrangendo diferentes níveis e modalidades, defende a visão da construção deste mesmo Sistema Nacional de Educação. Justifica-se que a formação a valorização dos trabalhadores da educação nunca teve, historicamente, um reconhecimento das organizações públicas e privadas, por

isso, a citada discussão faz parte da pretendida construção do Sistema Nacional Articulado de Educação:

No contexto de um Sistema Nacional Articulado de Educação e no campo das políticas educacionais, a formação, o desenvolvimento profissional e a valorização dos trabalhadores da educação sempre estiveram de alguma forma presentes na agenda de discussão. Mas, possivelmente, em nenhum outro momento histórico tenham merecido tamanha ênfase, por parte de diferentes agentes públicos e privados, instituições, organismos nacionais, internacionais e multilaterais, como nas últimas décadas, reconhecendo o protagonismo dos profissionais da educação no sistema educacional (BRASIL-MEC, 2009 ,p. 59).

Entretanto, há autores, como Demerval Saviani (2009) e Íria Brezizinsk (2009), que afirmam que o próprio nome “Sistema Nacional Articulado de Educação” já é redundante, uma vez que a palavra ‘sistema’ pressupõe articulação. Outra questão, seriam as intenções dos “agentes públicos e privados, instituições, organismos nacionais, internacionais e multilaterais” frente às políticas e programas de formação de professores, uma vez que, como será abordado posteriormente, a educação gera disputa de poder, o que muitas vezes gera o interesse de investir na educação. Nagel (2007, p. 01) afirma que “se existe interesse na formação de professores, isso parece ser justificado porque se acredita que à figura docente uma função própria do ato de educar”, e a educação é forma de ensinar ideologias, costumes, culturas, etc.. Assim sendo, pode também ser com essa intencionalidade que se discute uma base nacional comum para a formação de professores:

Tanto a formação de profissionais para a educação básica, em todas as suas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (educação profissional, de jovens e adultos, do campo, escolar indígena, especial e quilombola), como a formação dos profissionais para educação superior (graduação e pós-graduação), independentemente do objeto próprio de sua formação, devem contar com uma base comum. Esta base deve voltar-se para a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Deverá,

ainda, considerar a vivência da gestão democrática, o compromisso social, político e ético com um projeto emancipador e transformador das relações sociais e a vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar de forma problematizadora (Idem, p. 61).

A necessidade de formação teórico-prática fica evidente, assim como uma formação integral dos sujeitos. Porém, sabe-se que propor uma base comum em cursos nacionalmente ofertados pode levar a discussões, por vezes, sem fim. Exemplo disso é a discussão que ainda cerca as Diretrizes Nacionais do curso de Pedagogia; alguns questionam o perfil do profissional formado com base nas Diretrizes, outros entendem que existem especificidades que deixam de ser contempladas, ferindo, em determinado momento, a autonomia universitária. Tal reflexão não parece ser diferente quando se trata de uma base comum para a formação dos professores. Busca-se então, no documento base da CONAE, qual concepção deveria embasar a formação dos profissionais da educação:

A formação dos profissionais da educação deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito e superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio. Essa política deve ter como componentes, juntamente com a carreira (a jornada de trabalho e a remuneração), outros elementos indispensáveis à valorização profissional. Deve ser pensada como processo inicial e continuado, como direito dos profissionais da educação e dever do Estado. A fim de contribuir para uma educação básica e superior de qualidade, uma política nacional de formação dos profissionais da educação garantirá a formação baseada na dialética entre teoria e prática, valorizando a prática profissional como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização do conhecimento e das soluções criadas no ato pedagógico. (...) Realização de processos de formação inicial e continuada dos docentes, em consonância com as atuais demandas educacionais e sociais e com as mudanças epistemológicas no campo do conhecimento. (...) Garantia do desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, na perspectiva de transformação da prática pedagógica e da ampliação do capital cultural dos professores e estudantes. (...) Essa perspectiva ampla de formação e profissionalização docente, seja inicial ou continuada, deve romper com a concepção de formação, reduzida ao manejo adequado dos recursos e técnicas pedagógicas. Para isso, é mister superar a dicotomia entre a formação pedagógica *stricto sensu* e a formação no campo de conhecimentos específicos. (...) Desse modo, essa concepção pauta-se pela defesa de bases sólidas para a formação contínua e permanente desses profissionais, tendo a atividade docente como dinâmica e base formativa (BRASIL-MEC, 2009, p. 60-68).

Percebe-se que ao mesmo tempo em que se prega a articulação entre teoria e prática e a superação de uma formação voltada exclusivamente à técnica, existem argumentos que parecem “cristalizados”, pois a todo tempo aparecem, como por exemplo, a tomada da prática profissional como base formativa. Logicamente, que não se pretende aqui criticar que a prática/experiência do professor seja tomada como ponto de partida. O que não se pode é, em nome do extermínio das práticas conteúdistas e científicas, retirar o conhecimento científico das formações de professores. Realmente, conforme o documento define que “é mister superar a dicotomia entre a formação pedagógica *stricto sensu* e a formação no campo de conhecimentos específicos”, mas sem deixar de contemplar ambas as formações.

Há também uma afirmação que pode levantar questionamentos sobre a coerência conceitual da proposta, quando afirma que a “realização de processos de formação inicial e continuada dos docentes, em consonância com as atuais demandas educacionais e sociais e com as mudanças epistemológicas no campo do conhecimento”. Pois bem, acredita-se que haja a incorporação de novos conhecimentos escolares nas propostas pedagógicas, afinal o saber não é estático e, portanto, historicamente sofre reelaborações. Porém, a questão de mudanças epistemológicas no campo do conhecimento, pode considerar positivo a onda de “modismos pedagógicos”, onde a cada tempo aparece nova forma de trabalhar com o conhecimento, sem entender a epistemologia como método. Assim sendo, quando se opta por um método se define uma base epistemológica que dará suporte a todas as ações deste sujeito. Abordar várias mudanças e bases epistemológicas leva ao chamado ‘ecletismo’, que nada mais é do que uma incoerência de princípios, quando não fundamentada esta escolha; ou ao pós-modernismo, numa visão pós-crítica de currículo, onde há o fim das metanarrativas, e o esvaziamento de conhecimento da escola, por uma opção de não haver mais conceitos e verdades, cada coisa é o que os sujeitos interpretam.

No ensino brasileiro, no entanto, insistem em alguns refrões que precisam ser identificados pela pertinência com que aparecem e,

principalmente, pelas conseqüências que possam causar. São, entre outros, os seguintes: a) **negação da memorização** como um ato sem sentido para a aprendizagem; b) afirmação da exigência de **habilidades** dos alunos tomadas de modo **independente dos conteúdos** (externos, objetivos,) que lhes dariam significado ou forma; c) ênfase na **criatividade** dos discentes, como um processo de desenvolvimento natural, biológico, independentemente de qualquer produção humana anterior; d) valorização da **construção individualizada de significados** para além de parâmetros existentes; e) **desvalorização do conhecimento científico**, em favor de um novo tipo de conhecimento personalizado. Princípios que, centrados não na defesa de relações, mas na defesa da autonomia e da subjetividade dos indivíduos (potencialmente emuladores do “narcisismo”), são creditados como responsáveis pela “**cidadania**” e/ou pelo “**comprometimento com atuações sociais significativas**”! (NAGEL, 2007, p. 06-07).

Outra questão abordada na atual reflexão sobre a política de formação de profissionais da educação, é a forma/modalidade na qual se dará a referida formação:

Como consequência de uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, a formação inicial deve ser articulada com a formação continuada, envolvendo todas as licenciaturas, estabelecendo o formato presencial ou a distância, que cada projeto específico poderá conformar e, nesse caso, deve-se destacar o papel dos centros, institutos e faculdades de educação. (...) A formação e a valorização dos profissionais do magistério devem contemplar aspectos estruturais, particularmente, e superar, paulatinamente, as soluções emergenciais, tais como: cursos de graduação (formação inicial) a distância; cursos de duração reduzida; contratação de profissionais liberais como docentes; aproveitamento de alunos de licenciatura como docentes; e uso complementar de telessalas. E extinguir, ainda, todas as políticas aligeiradas de formação por parte de “empresas”, por apresentarem conteúdos desvinculados dos interesses da educação pública, bem como superar políticas de formação que têm como diretriz o parâmetro operacional do mercado e visam a um novo tecnicismo, separando concepção e execução na prática educacional. (...) Vale notar que a legislação vigente sobre EAD, mesmo estabelecendo que o “poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (LDB), ao assim se colocar, parece que referenda, especialmente, a articulação do ensino a distância à formação continuada, sempre que necessário. Nesse sentido, a mesma LDB, em seu artigo 87, inciso III, das Disposições Transitórias, prevê que os municípios e, supletivamente, o Estado e a União deverão “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”, certamente porque, à época, o sistema de educação formal não conseguia, ainda, atender às novas demandas de formação. (...) Estabelecer um prazo para extinguir o curso normal de nível médio no País, para que ele deixe de ser considerado como formação inicial do

professor, g) Efetivar parcerias com as universidades como instâncias formadoras, para que elas se aproximem da prática cotidiana da instituição de ensino (idem, p. 68-70).

Percebe-se mais uma vez, certa incoerência na totalidade da LDB 9394/96, pois ao mesmo tempo que defende a supressão de cursos aligeirados e na modalidade a distância, traz na continuação as bases legais e argumentos para que a formação continuada possa ser realizada nesta modalidade, sem indicar porém a necessidade de acompanhamento para a qualidade desses cursos para que não haja uma formação aligeirada, conforme já afirmado anteriormente, utilizando as reflexões de Gatti (2008).

Continuando a analisar a organização nacional da educação, verifica-se o que o MEC – Ministério da Educação e Cultura - tem proposto como formação continuada dos professores desde o final da década de 90 com base na LDB 9394/96, Plano Nacional de Educação e demais determinações do governo ou das conquistas da sociedade civil organizada. Desde o final de 2008, o MEC tem expressado suas ações por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Este plano faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação, o qual tem uma série de ações, por vezes fragmentadas e sem considerar os diagnósticos. Porém, no caso da formação de professores, ao que parece à primeira vista, seguiu o levantamento das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, assim como dados do INEP para planejar o atendimento às demandas de formação inicial e continuada dos professores da educação básica. No *site* do Plano Nacional de Formação, descreve-se rapidamente seus objetivos:

O Plano Nacional de Formação é destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB, oferecendo cursos superiores públicos, gratuitos e de qualidade, com a oferta cobrindo 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. Por meio deste Plano, o docente sem formação adequada poderá se graduar nos cursos de 1ª Licenciatura, com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio para professores sem graduação, de 2ª 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-MEC, 2009 (2), s/p).

Portanto, a princípio, o PARFOR terá como foco o trabalho de formação inicial com professores das redes públicas que atuam com formação em nível médio, sem licenciatura ou fora de sua área de formação. Assim, sendo as formações estão no âmbito da formação inicial. Propostas que podem ser consideradas como formação continuada são as ofertas de vagas nos cursos de pós-graduação, *latu senso*, aos professores interessados. A análise das vagas e demandas são analisadas e aprovadas pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Todo o processo é realizado pela internet, por via da Plataforma Freire, uma página do MEC construída especificamente para o PARFOR. Nesta página os professores devem se cadastrar e acompanhar a oferta das formações propostas em parceria MEC e IES públicas.

Em análise do material disponibilizado no *site* do MEC, assim como, do Decreto 6.755, de janeiro de 2009, apresenta-se que um dos determinantes para a promulgação do Decreto é o tempo esgotado para realização das ações previstas no PNE, assim como o alcance de índices de formação dos professores da rede básica, conforme obrigatoriedade exposta na LDB. Isso é reflexo, da opção por pensar as formações em boa parte na modalidade a distância como opção financeiramente viável, assim como a sujeição de profissionais atuando na educação logo após escasso tempo de formação pedagógica, conforme aponta o Artigo 11, do Decreto 6.755; e ainda responsabilizando a CAPES por fomentar “oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam: a) graduados não licenciados”. Os demais desencontros do Plano Nacional de Formação estão na forma como ele foi pensado, sem discussão junto às IES e instituições de educação básica, além do tempo para implementação, sem muitas vezes, se considerar as realidades estruturais e de pessoal da IES. Lizia Nagel analisa as contradições existentes nas políticas nacionais da educação:

Na verdade, encobertas pela pós-modernidade, as orientações pedagógicas que partem dos órgãos responsáveis pela educação brasileira apóiam pressupostos contraditórios. Ao lado da apologia do educar, do ensinar, consideram todos os discursos como plausíveis, admitem encontrar a verdade, inclusive, em sistemas opostos ou antagônicos, recusam normas, regras e princípios, renegam referenciais, rejeitam qualquer uniformidade ou padronização, abandonam preocupações com os determinantes sociais e aceitam, naturalmente, a imprecisão de termos e a falta de rigor nos discursos (NAGEL, 2007, p. 10-11).

Porém, existem questões relevantes na proposta do MEC, como a preferência da modalidade presencial, ao menos na formação inicial do professor; a preferência do trabalho de formação ser desenvolvido nas instituições de ensino superior públicas. Além disso, existem outros documentos do MEC, mesmo que anteriores ao Decreto 6.755/2009, que, apesar de demonstrarem o hibridismo dos planos e ações do governo, já que a cada momento uma concepção é colocada, trazem uma reflexão mais convincente da defesa da formação continuada dos professores e com ligação à educação superior:

A formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. O conhecimento adquirido na formação inicial se reelabora e se especifica na atividade profissional, para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas. Assim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado. A formação continuada de caráter reflexivo considera o professor sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, no processo, atribua novos significados a sua prática e compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no dia-a-dia. Ainda não se pode perder de vista a articulação entre formação e profissionalização, na medida em que uma política de formação implica ações efetivas, no sentido de melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para a evolução funcional dos professores (MEC, 2007, p.02).

A citada atitude investigativa reflexiva constitui o eixo do trabalho educativo da universidade. Portanto, a formação continuada dos professores é uma das funções sociais que a universidade deve desenvolver, sendo este princípio

defendido na CRES 2008, segundo a declaração da conferência, alguns dos desafios a serem pensados pela Educação Superior, quanto ao seu modelo e cobertura, são:

- Produzir transformações nos modelos educativos para vencer os baixos níveis de desempenho, o atraso e o fracasso estudantil, pressupõe *formar um maior número de professores que sejam capazes de utilizar o conjunto de modalidades didáticas presenciais ou virtuais, adequadas às necessidades heterogêneas dos estudantes e que, além do mais, saibam desempenhar-se eficazmente em espaços educativos onde atuam pessoas de distintas procedências sociais e contextos culturais.* - *Aperfeiçoar a articulação entre os distintos níveis de formação, mecanismos educativos formais e não formais,* assim como programas compatíveis com o trabalho. (...) Igualmente, imprescindíveis são a desconcentração e a regionalização da oferta educativa, tanto para buscar a equidade territorial como para facilitar a incorporação dos atores locais na Educação Superior (CRES, 2008, p. 04-05).

2. AS RESPONSABILIDADES SOCIAIS DA UNIVERSIDADE

A função precípua da universidade está no acesso ao saber como forma de elevação cultural. Portanto, seus propósitos devem ir além de manter as estruturas sociais já existentes. Tais propósitos exigem um processo contínuo de apropriação do conhecimento e de uma consciência crítica (SAVIANI, 1985), capaz de dar ao sujeito a clareza do seu momento histórico e algumas ferramentas necessárias para intervir neste processo. Como suporte a tal reflexão, expõe-se a Declaração Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e Caribe, que descreve a partir das análises realizadas, que:

em termos prospectivos, as demandas e as oportunidades que se colocam na Educação Superior da região à luz da integração regional e das mudanças no contexto global, com o objetivo de configurar um cenário que permita articular, de forma criativa e sustentável, políticas que reforcem o compromisso social da Educação Superior, sua qualidade e pertinência e a autonomia das instituições. Essas políticas devem visar a uma Educação Superior para todos e todas, tendo como meta alcançar uma maior cobertura social com qualidade, equidade e compromisso com nossos povos; devem induzir o desenvolvimento de alternativas e inovações nas propostas educativas, na produção e transferência de conhecimentos e aprendizagens (CRES, 2008, p02).

Na referida declaração, se tem os aspectos a serem contemplados quando se pensa a educação superior na atual conjuntura, o que não discrimina qualquer parte da população e não esquece da vinculação da universidade com a produção e transferência de conhecimentos. Porém, como o próprio Plano de Ação da CRES coloca, a educação superior não se esgota na transmissão fragmentada de conhecimento, mas suas ações têm vistas à transformação em benefício da sociedade:

as Instituições de Educação Superior (IES), no exercício de sua autonomia, devem assumir um claro compromisso social e sua responsabilidade como serviço público, promovendo o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e, ao mesmo tempo, de programas e atividades construtoras dos aspectos humanísticos que apontem à formação integral e de cidadania. (...)Desenvolver ações de articulação com todo o sistema educativo, favorecendo sólidas bases cognitivas e de aprendizagem nos níveis precedentes, para que os estudantes que ingressem no nível superior se apropriem dos valores, habilidades, destrezas e capacidades para poderem adquirir, construir e transferir conhecimentos em benefício da sociedade (CRES, 2008(2), p01-03).

No que diz respeito ao professor, se a sua formação inicial não tem possibilitado domínio crescente do saber necessário a sua ação docente, é preciso proporcionar outros momentos nos quais esta fundamentação, análise, discussão e apropriação possam ser realizadas. Ambas formações – inicial e continuada-, de diferentes formas e níveis, com a participação de profissionais que já tenham abstraído este processo de se reconhecer como sujeitos históricos são fundamentais.

Para formar com qualidade os profissionais da educação, a universidade deve se valer tanto do ensino quanto da pesquisa:

Se o ensino repousa no já conhecido, a pesquisa dirige ao ainda não conhecido. Busca-se, pois, transformar o ainda não conhecido em algo conhecido; daí a tendência a se considerar que o ensino decorre da pesquisa: só pode haver ensino a respeito daquelas coisas que se conhecem. Eu só posso ensinar aquilo que eu conheço, aquilo que eu aprendi. Mas eu só posso aprender, se houver conhecimentos

sistematizados; a função da pesquisa é justamente produzir esses conhecimentos. Na medida em que esses conhecimentos são produzidos, é possível difundi-los, é possível ensiná-los a outros; daí essa articulação entre ensino e pesquisa que se pretendeu fazer nas universidades (SAVIANI, 1985, p. 46).

Constata-se, porém, que nem sempre as instituições de educação superior articulam adequadamente o ensino e a pesquisa, principalmente no que diz respeito à formação do professor. Assim, espera-se que elas atuem e planejem suas ações de acordo com sua função precípua. Afinal, como pode haver alguma instituição (social) que não tenha clareza de sua intencionalidade?

Diante das discussões da academia, dos intelectuais da educação, da análise das políticas educacionais, pode-se considerar que a universidade hoje se depara com dois caminhos: a mercantilização e o atendimento de suas funções ou responsabilidades sociais.

O primeiro caminho, o da mercantilização da educação superior, obedece às regras do capitalismo mundial e das agências internacionais, o que, por vezes, leva a um processo de reprodução de ideais, distantes de qualquer discussão que venha a atrelar a universidade ao direito de todos como forma de ascensão cultural das massas. O discurso é a formação exclusivamente para o mercado e o atendimento de suas demandas. O mais grave é que tal discurso se impregnou de forma a parecer natural.

Talvez se ache explicação no processo de naturalização desta ditadura do mercado. Ou seja, a partir do momento em que não houve o enfrentamento necessário de algo para solucionar determinado problema, o mesmo, além de não ser enfrentado é tomado como natural, logo, não será mais visto como problema solucionável podendo-se cair assim na reprodução das relações de produção¹³, na autoconservação, reforçando as condições que possibilitam a manutenção destas relações.

¹³ “O conceito de reprodução das relações de produção incide sobre a totalidade, sobre o movimento dessas sociedades ao nível global e impulsiona aquelas análises que ficam apenas na exterioridade recíproca das instituições. A dialética reprodução-contradição-totalidade permite perceber como as instituições não só refletem as estruturas mais amplas, mas também cooperam para reproduzir as relações sociais” (CURY, 1989, p. 41)

Chauí (1999) aponta os diversos determinantes que podem levar as instituições de educação superior a ser reflexo do mercado de trabalho, e mais, como parte do setor de prestação de serviços, conforme defende a Organização Mundial do Comércio (OMC), discussão já exposta anteriormente.

Apoiando-se na História e utilizando como exemplo o caso brasileiro, a autora afirma que as mudanças na universidade são parte da mudança geral da sociedade, do interesse pela flexibilidade e adaptabilidade, definindo suas intenções diante dos efeitos da nova forma do capital. No Brasil, essa passagem ocorreu em três etapas sucessivas acompanhando as sucessivas mudanças do capital:

Numa primeira etapa, tornou-se universidade funcional, na segunda, universidade de resultados, e na terceira, operacional. No caso do Brasil, essa sucessão correspondeu ao “milagre econômico”, dos anos 70, ao processo conservador de abertura política dos anos 80 e ao neoliberalismo dos anos 90. Em outras palavras, correspondeu às várias reformas do ensino destinadas a adequar a universidade ao mercado (CHAUÍ, 1999, p. 220).

Nesta terceira etapa a universidade é vista como uma das instituições que deve dar respostas objetivas, técnicas e, portanto, eficientes, a essa sociedade. Principalmente, as universidades públicas federais deixam de construir conhecimento para serem operacionais preocupadas com a formação de intelectuais “sintonizados com a cultura empresarial contemporânea” (CHAUÍ, 1999). Essa concepção significa uma redução da função pública da universidade. Sua função política é então neutra, influenciada pela racionalização econômica.

(...) esse viés está preocupado com a eficiência na formação dos profissionais tecnicamente preparados para as novas exigências do mercado. Nesse caso, a preocupação com o conhecimento é a reafirmação do valor econômico desse conhecimento entendido como forma de produção. Sob o domínio invisível mais poderoso do mercado, o conhecimento é tido como maior riqueza das nações, o principal motor do desenvolvimento. Ao mesmo tempo é questionada a eficiência das universidades públicas na produção desse ‘capital humano’(DIAS SOBRINHO, 1999, p. 152).

Vale destacar que a Teoria do Capital Humano (TCH), elaborada por Schultz, surgiu no período dominado pela política do Estado de Bem-Estar Social. A versão originária da TCH entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola caberia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada ao mercado. Gentili (2002) aponta para o fato de que com a crise de 70, a TCH assume novo sentido: “passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2002, p.51). Isso pode ser visto como reflexo na formação de professores, pois se os mesmos não estão sendo eficazes na implementação de tal lógica, deve-se haver um treinamento para que saibam como fazer para atingir os objetivos da lógica do mercado. Saviani ainda afirma que a preparação de mão de obra para ocupação dos postos de trabalho não faz parte mais de iniciativas do Estado ou da escola:

Agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (SAVIANI, 2005, p. 21-22).

Tendo como princípio a competitividade e com recursos geralmente escassos, afinal é a lógica capitalista de ‘fazer mais com menos’; a universidade é submetida a uma situação com regras e normas que contrariam sua função precípua já citada. Nestas condições o Estado se desobriga de sua responsabilidade de prover educação pública em todos os níveis para a população

como um todo. Dessa forma, “as universidades públicas são vistas como um problema para a sociedade, muito mais que como instituições aptas a oferecerem soluções qualificadas para muitos dos desafios do mundo contemporâneo” (DIAS SOBRINHO, 1999, p. 152).

Tais ideais, defendidos pelo Estado, tratam de trazer a lógica economicista e privada como princípio das políticas sociais, logo, da educação. Daí vêm as tentativas de comparar a educação com os demais setores privados, como forma de estabelecer parâmetros de organização e gestão das universidades. É o que Chauí define como “tecnocracia”:

A prática contemporânea da administração parte de dois pressupostos: o de que toda dimensão da realidade social é equivalente a qualquer outra e por esse motivo é administrável de fato e de direito, e o de que os princípios administrativos são os mesmos em toda parte porque todas as manifestações sociais, sendo equivalentes, são geridas pelas mesmas regras. (...) aquela prática que julga ser possível dirigir a universidade segundo as mesmas normas e os mesmos critérios com que se administra uma montadora de automóveis ou uma rede de supermercados (CHAUÍ, 1999, p. 218).

Porém, há um problema nesse processo de se entender a universidade como uma empresa, ressaltado por Cunha:

um elemento distintivo da maior importância quando se compara a universidade com outro tipo de instituição – com a empresa, por exemplo –, é que naquela a administração não pode ser considerada atividade meio, em oposição às atividades-fim, a respeito das quais não restaria dúvida: o ensino, a pesquisa e a extensão (para ficarmos com a tríade costumeira) (CUNHA, 1999(2), p. 129).

O autor alega que uma instituição educativa não pode primar por sua administração, sem pensar toda a sua organização de acordo com sua função primeira, atividade-fim, o ato educativo- no caso da universidade, dado pela referida tríade. Sabe-se que a identidade da universidade entra em colapso diante das contradições e inversões que vive e, que estas são condição da sociedade capitalista. Assim, não se pode deixar de analisar o fato e as causas em sua totalidade, além de lembrar de uma luta maior, que é a necessidade de

democratização da educação superior. Para isso, a participação da população como um coletivo organizado é fundamental:

As políticas sociais não podem ser pensadas unilateralmente, já que não são as classes subalternas as que 'conquistam' nem o Estado aquele que 'concede'; pois em todas e em cada uma das políticas sociais existem aspectos de 'conquistas', tanto dos subalternos como do Estado e se as classes dominantes 'concedem', os setores subalternos também o fazem (PASTORINI, 2000, p. 26).

A defesa da universidade pública de qualidade se faz necessária, uma vez que se entenda “que é somente através da ação política que este sujeito político coletivo passa a ter condições efetivas de obter mais nitidez quanto a suas posições, bem como aperfeiçoá-las” (SANT’ANNA, 2002, p. 222), o que corrobora com a defesa do desenvolvimento de uma consciência crítica.

Esse resgate das responsabilidades sociais da universidade para com o conjunto da sociedade, e não somente a algumas classes, é um segundo caminho que tem sido percorrido por algumas instituições de educação superior, ou parte delas. A função da universidade faz-se por meio da capacidade histórica de estar imersa em condições objetivas dadas, em cada tempo, espaço e envolvimento dos sujeitos,

mantendo-se fiel à sua natureza motivadora pela sua vocação primeira: a de ser um campo de reflexão, crítica, descoberta e invenção do conhecimento novo, comprometido com a construção e consolidação de uma sociedade democrática. Quando a universidade abre mão dessa identidade histórica, corre o risco de servir a propósitos de reprodução do poder e das estruturas existentes e não à sua transformação. Nesse sentido, pode tornar-se mais funcional, operacional e passiva frente ao instituído, participando da estrutura de poder social e contribuindo com estratégias de conservação da ordem social. Com isso, ela nega e compromete sua existência, na medida em que perde sua autonomia, ganha uniformidade e subordina-se aos interesses diretos do Estado e/ou do mercado” (CATANI; OLIVEIRA, 1999, p. 186-187).

Como forma de entender este processo de construção de identidade da educação superior, sua função e a quem ela está servindo, Trindade (1999) resgata o papel social da universidade que, segundo ele, se apresenta como foco de discussão já no século XVII:

a partir do século XVII (...) as novas tendências da universidade caminham em direção à sua nacionalização, estatização (França e Alemanha) e abolição do monopólio corporativo dos professores, e se inicia o que se pode denominar de “papel social das universidades”, com o desenvolvimento de três novas profissões de interesses dos governos: o engenheiro, o economista e o diplomata. Após a Revolução Francesa, a universidade napoleônica rompe com a tradição das universidades medievais e renascentistas e organiza-se, pela primeira vez, subordinada ao Estado Nacional (TRINDADE, 1999(1), p. 16).

O chamado ‘papel social da universidade’ era visto como uma resposta da instituição ao que a sociedade, ou melhor, a classe dominante, via como necessidade de formação – engenheiro, economista, diplomata.

Em 1789, a França já possuía 22 universidades, no sentido medieval do termo, quase sempre com as faculdades de teologia, direito, medicina e artes. Após a Revolução Francesa, ou melhor, a Convenção de 1793, as universidades foram suprimidas do país com o argumento de que guardavam valores e práticas reacionárias. Tal privação à população francesa foi até 1896, embora neste período não tenha sido completamente extinto o ensino superior do país, alterando o modelo de educação neste nível de ensino. Renaut (1995, s/p) analisa que:

os contextos históricos que determinaram a supressão e o ressurgimento das universidades, a partir da Terceira República, chamando atenção sobre algumas conseqüências históricas que advieram desta decisão, particularmente, o atraso atual das universidades francesas frente as universidades alemãs e americanas.

A partir da criação da universidade de Berlim, com Humboldt (1810) educação superior passou a ter a responsabilidade de trabalhar diretamente com a construção, análise, crítica e transmissão do conhecimento científico. O contexto histórico, deste as derrotas militares prussianas para as tropas de Napoleão, até o acordo de paz de Tilsitt, faz com que seja indispensável continuar com o projeto de criação da universidade de Berlim, por mais que nesta época, 1806, ela estivesse somente no plano das idéias. Segundo Andrade; Silva; Longo; Passos (s/d, p. 06) este era um contexto de recuperação “espiritual”, e a nova Universidade de Berlim, em 1810, surgiu com a participação efetiva do mundo cultural, particularmente dos filósofos (Fichte, Schleiermacher, Humboldt).

Renaut (1995) reconhece que uma das marcas de Humboldt, na implementação do novo modelo de universidade, foi ter entendido a autonomia universitária como a fórmula "*formação pelo saber*":

a liberdade acadêmica é ao mesmo tempo a liberdade em relação ao Estado e à Sociedade. A liberdade acadêmica é constitutiva da universidade porque a universidade encontra sua especificidade dentro de sua capacidade de ser um estabelecimento efetivamente científico e que a ciência, para ser ela mesma, não deve estar atrelada somente às aplicações práticas, demandadas pelo Estado ou pela Sociedade (RENAUT, 1995, s/p).

A autonomia especificada neste trecho pressupõe a liberdade acadêmica, o que neste contexto afirma que "uma instituição para receber o nome de universidade deveria possuir e combinar a produção do saber com a sua transmissão ou, de outra maneira, combinar a busca incessante da verdade pela pesquisa com a formação dos futuros sábios" (ANDRADE; SILVA; LONGO; PASSOS, s/d, p. 07). Os mesmos autores afirmam ainda que este sentido de autonomia compromete os modelo contemporâneo de universidade e autonomia:

Os filósofos alemães se aproximavam por aquele ideal de totalização do saber, mas se afastavam no que diz respeito à proposta de relacionamento da universidade com o Estado. A disputa entre os liberais e os estatizantes acabou por definir a hegemonia dos primeiros. Este modelo liberal, todavia, antes de garantir definitivamente o projeto de autonomia universitária, levou a novos impasses. Pois se, como é pensado pelo modelo liberal, a autonomia da universidade seria garantida pela diminuição do poder de intervenção do Estado, por outro lado, um outro desafio, não menos importante, seria o da manutenção da autonomia frente à força de determinação da economia, ou seja, a lógica do mercado. Esta, nos parece, a forma contemporânea do desafio experimentado por nós quando o projeto "*neo-liberal do estado mínimo*" implementa um programa de privatização das instituições públicas e, em particular, da universidade. Segundo este programa, a universidade também pertence à esfera dos interesses particulares e não públicos. Neste caso, a afirmação da autonomia universitária frente ao Estado não evitaria a submissão desta instituição às forças heteronômicas da sociedade privada (ANDRADE; SILVA; LONGO; PASSOS, s/d, p. 07).

Percebe-se que deste o início das discussões sobre a universidade a autonomia é uma das questões fulcrais que determina o modelo universitário, assim como os interesses aos quais irá servir. Contemporaneamente, se a

universidade se vê em meio ao mercado com seus princípios capitalistas, caso os tome como seus em meio a esta luta de interesses e de poder, estará abrindo mão desta luta por uma organização autônoma.

Como o saber é entendido como sinônimo de poder, o espaço da universidade passa a ser palco de disputas políticas e não só de definição de funções e organização:

O que visam, em última instância, as políticas científicas que se generalizam em todos os países senão colocar nas mãos do Estado ou de empresas multinacionais a definição de prioridades estratégicas e da alocação de recursos financeiros que estabelecem os parâmetros da pesquisa científica e tecnológica? Torna-se imperioso reintroduzir a questão ética, seja sob a forma de uma ética do pesquisador, seja, sobretudo, de uma ética da comunidade científica em todos os seus ramos a propósito da ciência, de sua utilização e de sua responsabilidade social (TRINDADE, 1999(1), p. 19).

A discussão da ética universitária aparece como forma de dar suporte às discussões sobre a autonomia universitária e a identidade desta instituição de ensino. Portanto, a ética aparece na maior parte dos discursos das universidades, porém, não podendo garantir que isto esteja presente em todas suas ações.

Aparece ainda a defesa de que a:

relevância social não se reduz ao âmbito tangível do imediatamente quantificável. São as universidades as principais instituições com funções e dinâmicas marcadamente sociais que mais radicalmente cumprem a responsabilidade pela produção e pelo aprofundamento de uma consciência nacional, pelo sentimento de cidadania e pela constituição de uma sociedade científica fundada sobre o valor do público (DIAS SOBRINHO, 1999, p. 155).

Porém, tais apontamentos parecem ser, assim como a ética, desconsiderados nos pressupostos atuais, que contraditoriamente, pouco fazem. Para além do discurso, em favor da formação para a cidadania. Dias Sobrinho(1999) exalta essas contradições:

Para uns, a universidade deve sobretudo responder a determinados desafios e demandas de setores desenvolvidos da sociedade e das administrações governamentais, na perspectiva da eficiência. Para outros, a universidade deve estar duplamente comprometida, tanto com

sua história e sua autonomia, quanto com sua função social de desenvolvimento e de formação da mais ampla cidadania participativa (...) (DIAS SOBRINHO, 1999, p. 150).

Constata-se, portanto, que a expressão “responsabilidade social da universidade” tanto pode ter um cunho transformador quanto conservador da sociedade capitalista, dependendo de sua utilização.

Cabe considerar que a universidade faz parte de um todo, pois é reconhecida como instituição social, histórica, política, ideológica, etc e, portanto, a concepção de universidade deve considerá-la como síntese de múltiplas determinações¹⁴. Pelo mesmo motivo, não há como descolá-la, fragmentá-la do processo histórico da sociedade capitalista na qual se encontra. Assim sendo, não se desconsidera a complexa relação educação X sociedade, bem como não se deve fazer a leitura linear de que a segunda determina a primeira por si só, ou seja, que a educação é reflexo imediato da sociedade. É nesses cuidados que, inclusive, muitos autores ainda se apegam para garantir a defesa da função social primeira da universidade pública, como Marilena Chauí:

A universidade é uma instituição social, científica e educativa, cuja identidade está fundada em princípios, valores, regras e formas de organização que lhe são inerentes. Seu reconhecimento e sua legitimidade social vinculam-se, historicamente, à sua capacidade autônoma de lidar com as idéias, buscar o saber, descobrir e inventar o conhecimento. Nesse processo, ela interroga, reflete, critica, cria e forma, exercendo papel fundamental no avanço e na consolidação da democracia, que implica no compromisso com a luta pela democratização dos meios de produção da vida humana (CHAUÍ, 1998, p. 32).

Para que a universidade cumpra a contento tal função precisa ter claros os objetivos sociais da formação da consciência crítica, sendo a formação docente, um dos tópicos principais deste processo, pois o professor é o:

profissional que pode tanto despertar o interesse de um aluno por uma determinada área do conhecimento quanto matar sua disposição inicial a

¹⁴ Tomando o ponto de vista da sociedade, extinguir a totalidade significa tornar os processos particulares da estrutura social em níveis autônomos, sem estabelecer relações internas entre eles. “Considerar a educação como processo particular da realidade, sem aceitar a própria totalidade, isto é, sua vinculação imanente às relações sociais, significa tomá-la como universo separado” (CURY, 1989, p. 27)

qualquer área do saber (...) No escrito, do então aluno Gramsci, a função de ensinar assumia o significado de desmistificar e esclarecer o que parece obscuro e impenetrável para despertar o amor ao saber, mas não por um saber petrificado do qual certos intelectuais se fazem guardiões (...). O mestre nos ensina a dialogar com o saber, a desvelar os sinais de grandeza do passado, a descobrir novamente o que outros já souberam, o que a história lhes contou e a sua experiência recriou” (SCHLESENER, 2003, p. 02-03).

Faz-se, porém, necessário analisar as condições concretas para a realização dessa função, para não correr o risco de culpabilizar¹⁵ o professor pelos problemas que a escola vem apresentando. As condições - materiais e pedagógicas - da escola pública o ajudam para isso? As da universidade pública dão sustentação para um projeto de formação inicial de professores que tome esta lógica? Os condicionantes sociais, culturais, econômicos, políticos, epistemológicos estão a favor deste professor/mestre de Gramsci?

A autora tenta contextualizar por que este profissional da educação não encontra ressonância nas políticas públicas brasileiras;

As causas históricas que constituíram os problemas estruturais da sociedade brasileira, que engendraram as contradições da ordem social que vivemos, atuam no sentido de fazer da educação e da escola um mero mecanismo de sustentação de interesses das classes dominantes. E a situação do professor na sociedade, seu papel na formação de cidadãos livres e capazes de exercer sua cidadania, sempre esteve restrita às condições materiais de exercício de sua profissão. (...) Qual a função da escola atual no contexto das necessidades e reivindicações da sociedade brasileira? A escola prepara realmente para o trabalho? Contribui para a formação do homem e, se contribui, que tipo de homem formamos? Quais as condições de exercício da educação numa escola que, como instituição da sociedade civil, está inserida em um processo mais abrangente de relações econômicas, sociais e políticas e, por isso, é também um dos espaços em que podem se manifestar os conflitos sociais resultantes dos antagonismos que permeiam a sociedade? (idem, p.06-07).

¹⁵ A teoria da culpabilização do outro ocorre diante situações que envolvem dilemas e tensões sociais. Há a tendência dos envolvidos passarem a julgar as competências e incompetências dos outros como forma de justificar suas próprias ações. Para aprofundar esta discussão ver Guareschi (1999).

Assim, cabe defender o acesso aos conhecimentos aos professores para que entendam, a partir da problematização de sua prática social, o processo vivido pela sociedade e que todos são sujeitos históricos, ou seja, o acesso ao conhecimento deve inclusive levar à ampliação das possibilidades de atuação político-social.

As questões levantadas pela autora ainda remetem ao pensamento de Gramsci quando acentua o aspecto dialético da relação do homem com o mundo e esclarece que, caso o atual senso comum predomine e se imponha à ciência, tem-se a situação em que o “ambiente não educado e rústico dominou o educador”. (GRAMSCI, 1996, p. 1426). Gramsci também defende a superação do senso comum vigente, para ir além de uma visão de mundo fragmentada que, por suas condições, mantêm o homem vinculado ao saber dominante.

Neste panorama se insere a formação continuada de professores, uma vez que são sujeitos em formação e que não foge do âmbito político e cultural da realidade brasileira atual. Além disso, a articulação entre escola básica e universidade é um desafio quando esta pretende assumir sua responsabilidade social junto à formação de professores.

Reafirmando que um dos princípios em defesa da escola pública de qualidade é, nesta sociedade, agir nos espaços de contradição, não por ações isoladas, mas construindo uma base que faça com que os sujeitos se entendam como sujeitos históricos e, portanto, são parte das mudanças sociais, analisa-se a UFPR Setor Litoral. Trata-se de uma instituição de educação pública que, diante de vários condicionantes negativos (financeiros, estruturais, pedagógicos, de pessoal) tenta propor ações concretas de formação de professores da rede básica municipal, tomando este processo como uma possibilidade de integração dos níveis de ensino e de acesso ao saber sistematizado que, em algum momento histórico, foi negado a esses sujeitos.

3. A PROPOSTA DA UFPR SETOR LITORAL

Há que se compreender os limites e as dificuldades de se colocar na ação o que está na intenção. Entretanto, uma análise dialética dessa relação envolve os dois momentos e os considera importantes e articulados. Desta forma, apresenta-se de início o que está na intenção da proposta de educação continuada da UFPR Setor Litoral, completando-se, em seguida, com a análise da ação desenvolvida nos já citados municípios de Guaratuba e Pontal do Paraná. Ressalta-se, entretanto, que esta separação é meramente didática.

3.1. O projeto político-pedagógico do Setor Litoral¹⁶

A UFPR Litoral, hoje Setor Litoral e seu Projeto Político-Pedagógico, teve sua gênese na plataforma para a eleição da reitoria da Universidade no ano de 2001, para gestão 2002-2006. A proposta foi fundada com a intencionalidade de representar mais do que a ampliação de vagas no ensino superior, de fato este por si só já seria significativo, mas instalou um Projeto inovador em uma região geográfica desacreditada historicamente e com uma grande debilidade econômica. A legitimação desse projeto principiou no embate político desencadeado pelo processo eleitoral e foi se constituindo no Município de Matinhos no ano de 2005. Com a transformação do novo Campus em Setor da UFPR no ano de 2007 e eleição e posse da direção no ano de 2008, foi consolidando sua implantação (UFPR Setor Litoral, 2008, p. 02).

Existem marcos que na vida legal do Setor UFPR Litoral que ajudam a entender sua recente implantação, a saber:

- Resolução nº 39/04, de 1º de junho de 2004, a qual define que o então Campus encontra-se vinculado ao Gabinete do Reitor.

¹⁶ O referido Projeto Político-Pedagógico está disponível na íntegra, em CD (Anexo 1).

- Portaria nº 1267, de 29 de julho de 2004, que designa membros que compuseram a comissão de acompanhamento da implantação da UFPR Litoral.
- Extrato de Cooperação Técnica n.º 02/05, de 28 de março de 2005, termo de cooperação entre Governo do Estado do Paraná, Município de Matinhos e Universidade Federal do Paraná, com vistas ao planejamento e implementação de ações para o funcionamento do Setor Litoral.
- Edital de abertura do Vestibular 2005, em 16 de maio, e início das obras para construção de salas e laboratórios.
- Portaria nº 1885, de 15 de março de 2005, nomeia diretor interino.
- Criação da unidade Setor Litoral (em lugar de *Campus*), em 05 de dezembro de 2007.
- Eleição da Direção da UFPR Setor Litoral, em 11 de março de 2008.
- Editais de concursos para professores e funcionários efetivos.

Em 2009, foi iniciado outro processo de ampliação da infraestrutura do Setor Litoral, com mais salas-de-aula.

Em 2010, o Setor Litoral apresenta a média de 70 professores, distribuídos em 16 cursos, curso técnico em Orientação Comunitária; tecnólogo em Agroecologia, Gestão Imobiliária e Gestão de Turismo; Licenciatura em Artes, Linguagem e Comunicação e Ciências; graduação em Fisioterapia, Gestão Ambiental, Gestão Desportiva e Lazer, Gestão e Empreendedorismo, Gestão Pública, Informática e Cidadania, Saúde Coletiva e Serviço Social; além de especialização em Serviço Social.

Na análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da referida instituição de educação superior, procurou-se trazer elementos que, além de apresentarem um panorama geral da instituição - como o seu diagnóstico-, ainda reflitam as concepções de sociedade, educação, formação, conhecimento, etc, defendidas pela UFPR Litoral.

Constata-se, assim, que a mesma discussão que antecede este capítulo, a qual explana a idéia da crise da identidade e responsabilidades da universidade,

pode ser percebida no PPP do Setor Litoral, assim como a ênfase na função social da universidade e a preocupação em perceber a quem ela tem atendido:

Há o desafio para a universidade de exercitar o seu papel social de questionador crítico e fomentador de conhecimentos que dialoguem e interfiram propositivamente na realidade social e econômica em que se insere. É preciso diminuir os processos excludentes do contexto em que vivemos, onde o mundo do trabalho e suas radicais transformações são evidências incontestáveis. Cabe então à universidade questionar e fazer a sociedade refletir sobre que tipo de homem e de sociedade queremos construir (UFPR Setor Litoral, 2008, p. 07).

A partir desta abordagem, verifica-se a opção em resgatar e assumir a função social e pública da universidade como forma de acesso ao conhecimento historicamente produzido e, ainda, a busca de uma concepção de educação que esteja atrelada às necessidades da sociedade, além de trazer ao longo do PPP a intenção de articulação dos níveis de ensino.

Percebe-se o quanto à iniciativa de contato e articulação com os demais níveis de ensino são tomadas como responsabilidade da universidade. Este é um dos pontos que diferencia a ação e concepção da UFPR Litoral de outras instituições de ensino superior que tem se contentado em ser prestadoras de serviços. Esse fato se dá porque o Setor Litoral defende, mesmo que muitas vezes contraditoriamente e sem fundamentação, a função social da universidade para além da apropriação de conhecimento, conforme explica um dos professores da instituição:

a função social está bem na perspectiva Freiriana mesmo, no conceito que ele tem em relação de que o conhecimento científico, que faz o saber sistematizado, a formação técnica ou profissional do sujeito, ou do aluno lá na escola, ele tem que estar ligado à comunidade e à vida dele. Então a partir deste conceito, nascem as possibilidades metodológicas que dão conta deste conceito. Então, por exemplo, tentando quebrar a história de que uma aula expositiva por si só pode ser maravilhosa. O sujeito pode ter uma série de informações, mas ela não tangencia a transformação social do mesmo jeito, se não provoca isso ele vai ficar só no conceito daquele sujeito (...). Então função social para a gente [professores da UFPR Setor Litoral] é um compromisso, na verdade, político-pedagógico, como o conhecimento que se produz aqui dentro não seja de uma elite de aluno que está aqui dentro, entre 800, 900

alunos, e que, de fato, tenha um significado para a prática social como um todo. (...) Resumindo, a função social tem a ver com colocar no mesmo foco o conhecimento científico e o conhecimento empírico e fazer mesmo a transformação no modo de vida. Para mim ainda é isso, embora seja muito difícil (Professor UFPR Litoral 4).

Este argumento utilizado, da educação para a transformação do sujeito ou do próprio local que habita, está presente no discurso dos três professores da UFPR Litoral entrevistados, em novembro de 2009¹⁷. Cada um da sua maneira, mas sempre abordam a transformação como fim do processo:

Função social [da universidade] é trabalhar com as pessoas do lugar, na perspectiva de achar alternativas para a situação para além do que ela se encontra. E aí quando está se falando isso está se pensando em melhor qualidade de vida. Entram todos os aspectos: educação, saúde e tudo que possa proporcionar uma melhor qualidade de vida. Mas a partir daí, quando se fala em função social, a partir do que as pessoas vivem junto com as outras pessoas, então na perspectiva de trazer uma alternativa, a universidade trazendo uma alternativa. Mas a universidade pensando junto para descobrir essa alternativa (Professor UFPR Litoral 3).

Estes aspectos também são ilustrados no item do PPP intitulado “O comprometimento da universidade com os interesses coletivos”. Tal texto defende que a universidade parte:

de uma premissa inquestionável, **o serviço público só tem razão de existir se estiver a serviço da população**. Portando, a Universidade como instituição pública e gratuita, tem em seu bojo o compromisso e o dever empreender suas forças e esforços, descobertas e serviços, na direção da transformação das condições de vida da população brasileira. Evidentemente, não se trata de uma tarefa salvacionista, mas da assunção de sua vocação política e científica na perspectiva de apontar caminhos e possibilidades, para, juntamente com a sociedade desenvolver ações e novas reflexões (UFPR Setor Litoral, 2008, p.10-11. *grifo nosso*).

Afirmar que o serviço público serve à população é defender que a educação, como bem público, é para todos, assim como disposto nos documentos

¹⁷ Roteiro da entrevista disponível no Anexo 2.

da CRES (2008). Portanto, lembra-se aqui Paulo Freire quando explora, em *Pedagogia da Esperança* (1992), apoiado em autores marxistas, o conceito de “unidade na diversidade”. Para além de um discurso liberalista¹⁸ ou universalista, falar em ‘todos’ deve abranger qualquer sujeito, independente de sua situação de classe, etnia, raça, cultura ou credo; é sim propor a educação para todos, porém, agora ultrapassando o discurso, entendendo o acesso à educação como necessidade e direito de toda a população, com um objetivo claro: a elevação cultural das massas, do povo como sujeito histórico:

O constructo de novas relações sociais nesse entendimento, passa pela construção de uma nova democracia, que não seja mais privilégio apenas de uma minoria, mas onde *os interesses vitais, materiais e culturais, do povo trabalhador sejam predominantes e decisivos*. [...] *O objetivo da elaboração de um plano só pode ser a elevação do nível cultural dos operários e dos camponeses* (Lukács, 2007, pp. 56, 61), para que possam se apropriar da cultura até então produzida e cultivarem suas próprias forças culturais com a finalidade de criarem condições para ocuparem posições na direção do Estado, da economia e da cultura. Portanto, um movimento que necessita estar fundado nas condições reais de sua época e de seus sujeitos (UFPR Setor Litoral, 2008, p. 11. *grifo original*).

A citação da frase de Lukács no PPP é indicativa de uma posição político-social de esquerda, transformadora. Porém, ao mesmo tempo em que o PPP demonstra avanço, ou melhor, resgate da função social da educação pública, entendendo-a como direito de todos, demonstra fragilidade, pois opta também por uma abordagem multicultural, como concepção de democracia e respeito à diversidade:

A prática de ações referendadas, permanentemente, em decisões compartilhadas pela comunidade acadêmica é condição indispensável à construção de um projeto que se concebe como democrático; aberta à diversidade e promotora de uma formação **multicultural** (UFPR Setor Litoral, 2008, p.15 –grifo nosso).¹⁹

¹⁸ O liberalismo que pregava a máxima do “direito para todos”, porém não passou do discurso.

¹⁹ “A discussão sobre o denominado multiculturalismo abrange um amplo leque de temas candentes da atualidade. Todos importantes e de conteúdos variados. Político, institucional, cultural e ideológico. Portanto, não deve ser subestimado como algo superficial, diletante ou simplesmente uma supérflua tese de alguns acadêmicos” (BOMFIM, s/d, p.01).

Torna-se importante se ater, mesmo que rapidamente, à concepção do multiculturalismo, principalmente, quando se refere à diversidade. Optando pela não negação do debate do pluralismo cultural ou da noção de diversidade, cabe questionar a opção multicultural, uma vez que

não é aleatório (...) o fato de que durante os vinte anos em que as teses neoliberais reinaram absolutas, contrastando com a débâcle das primeiras experiências socialistas no mundo, à exceção da China e de alguns poucos países, as chamadas políticas multiculturais ganharam enorme influência e espaço nos governos de linha neoliberal. No Brasil, os multiculturalistas ascenderam enormemente durante os oito anos do período do presidente Fernando Henrique Cardoso e, apesar de algum declínio no governo Lula, permanecem com espaços consideráveis e orientação doutrinária, em certos Ministérios. Se, de um lado, os multiculturalistas estão associados ao campo econômico dos liberais da economia contemporânea, na área política, de outro, como consequência lógica, aos defensores de uma sociedade pós-moderna, quer dizer, ausentes de qualquer conflito de classes contra classe, ou mesmo de defesa nacional contra as novas formas de imperialismo (BOMFIM, s/d, p.02).

Portanto, atem-se para o fato de que o multiculturalismo, ao menos em sua natureza, tem uma ligação com os “defensores de uma sociedade pós-moderna”, isto para a educação, ainda mais a pública, pode tornar-se controverso, uma vez se passa a defender que tal diversidade não cabe na igualdade e, que, portanto, ela é necessária, inclusive para que as coisas continuem como estão, com o ideal de “reforçar as diferenças” (CANEN; MOREIRA, 2004). São lutas, muitas vezes, isoladas, ditas antielitistas e que, de uma forma ou de outra, acabam “conquistando” avanços individuais, pontuais e não coletivos. O pós-modernismo, por exemplo, não aceita que a questão do respeito à mulher não se deve a uma questão de gênero (feminino), mas a uma questão humana. Eagleton (1998) discorre sobre as falácias do pós-modernismo, indicando que o reforço da diferença pode acabar em indiferença:

Esses radicais mostrar-se-iam sem dúvida entusiastas da diferença mas não de juízos de valor²⁰, o que equivale a dizer que sua atitude em relação à diferença seria perfeitamente indiferente. Contudo, por mais que lutassem feito heróis para não valorizar nenhuma diferença mais que outra, por certo, depois de um tempo eles acabariam por descobrir que era a própria diferença que estavam valorizando, e assim transgredindo sua própria regra de abnegação. (...) O pós-modernismo do jeito que se apegava ao particular, relutaria em aceitar que existem proposições que se aplicam a todos os tempos e lugares, e nem por isso podemos dizê-las vazias ou triviais” (EAGLETON, 1998, p. 95-110).

Quando o multiculturalismo, concepção advinda do pós-modernismo, se refere à educação e ao trabalho com o conhecimento como ato político, também acaba por se perder nas identidades, não conseguindo estabelecer relação com o que é histórico para entendimento da humanidade como um todo, nem ultrapassar o caráter individual ou de pequenos grupos. Ana Canen e Antônio Flávio Barbosa Moreira (2001, p. 21-22) tentam justificar a opção do multiculturalismo na defesa da identidade dos pequenos grupos:

No campo político, as discussões multiculturais têm incidido sobre a necessidade de ressignificação de conceitos como direitos humanos, democracia e cidadania, de forma a articular, em suas formulações, reivindicações identitárias, afirmação de padrões culturais singulares e garantia de representação política. (...) Tais debates problematizam as injustiças ligadas à não-consideração das necessidades particulares de certos grupos da população em virtude do caráter abstrato, pretensamente universal, que tais conceitos assumem na política pública.

Porém, o que mais enfraquece esta visão é o pressuposto do fim das metanarrativas, ou seja, dos grandes conceitos, substituídos por interpretações culturais das coisas. Nada há de convicção uma vez que não se toma o próprio saber ensinado na escola ou universidade como porção de cultura. Ou seja, retirar os conceitos científicos do processo de ensino, propondo um novo conhecimento, baseado na subjetividade, é negar acesso ao conhecimento que ensina o aluno a entender o mundo. Ao defender os conhecimentos científicos, não se está propondo aqui a transposição de uma visão etnocêntrica e estereotipada, pelo

²⁰ Até por não terem percebido que “a força mais formidavelmente antielitista das sociedades capitalistas modernas se conhece pelo nome de mercado, que nivela todas as distinções, deturpa todas as gradações e esconde todas as distinções do valor de uso sob a igualdade abstrata do valor da troca” (EAGLETON, 1998, p. 95)

contrário, defende-se que todos tenham acesso aos bens culturais, inclusive os da classe dominante para que possam entender como e o que ela pensa e, só assim, fundamentar-se contrariamente, se for o caso.

Entretanto, as categorias do multiculturalismo são defendidas por autores bastante conhecidos:

Permitem uma leitura de mundo que tem por base procedimentos lógicos inerentes às culturas dominadas, produzindo assim, um novo conhecimento e, por conseqüência, uma nova subjetividade descentrada e emancipada de valores supostamente superiores (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 22).

De acordo com a citação, produz-se um novo conhecimento, mas sem ter acesso aprofundado ao do conhecimento da cultura dominante, o que, conforme já foi dito, alija a classe dominada de condições concretas de oposição e contra-hegemonia.

Portanto, a opção pelo multiculturalismo pode ir contra os demais princípios expressos no PPP até então, os quais expõem prezar pela elevação cultural das massas e a responsabilidade da universidade com a população local.

Além da necessidade de tomar a educação como direito de todos, a UFPR Litoral, anuncia a categoria totalidade como subsídio de outras duas questões: a formação educacional e a busca pela interlocução dos níveis de Estado para que, de fato, sejam discutidas, planejadas e implementadas políticas públicas.

Assim sendo, o Projeto Político-Pedagógico da UFPR Litoral afirma entender a formação educacional como totalidade concreta, isto porque acredita que esta “se dá no conjunto das relações sociais e que se desenvolve a partir das contradições que lhe dão movimento, portanto, não tem existência em si, mas somente a partir da produção social de seus sujeitos” (UFPR Setor Litoral, 2008, p.12). Desta forma, o PPP volta a manifestar um cunho transformador. De acordo com os elaboradores, a formação defendida extrapola aulas expositivas, palestras e grades curriculares fragmentadas e descontextualizadas, ao menos na teoria; ao compreender a formação educativa como totalidade concreta, busca ter o conhecimento juntamente com todos os seus condicionantes e determinantes; o

mesmo ocorre no diagnóstico dos sujeitos envolvidos no processo educativo, além de admitir:

que sua constituição se dá no conjunto das relações sociais do mundo presente. Na atualidade, tais relações assentam-se e desenvolvem-se inseridas no modo de produção capitalista, que ao longo do tempo tem estabelecido estratégias e ações para reprodução e ampliação do capital. As classes dominantes, através do Estado, têm utilizado histórica e sistematicamente a educação formal para alcançar seus objetivos, fragmentando conhecimentos, relações, sistemas e insistido na proposta individual e meritocrática. Portanto, a formação como totalidade concreta aqui assumida, dar-se-á no tensionamento com a proposta instituída pelo capitalismo (UFPR Setor Litoral, 2008, p.12).

Mesmo diante desta afirmação, atenta-se para o fato de que não é em todo processo de formação proposto pela UFPR Litoral que a totalidade é tomada como categoria fundante. Inclusive há fragmentação na proposta de formação continuada realizada na relação universidade-escola básica, a qual será apresentada adiante.

Já a interlocução entre os níveis de organização do Estado é exposta nos objetivos da universidade, deixando clara a opção por uma formação contextualizada e que considera, assim como defendido pela CRES (2008), os aspectos regionais como primordiais neste local de formação:

- trabalhar articulada com a sociedade civil e Estado, em seus três níveis de organização, municipal, estadual e Federal, com o propósito de articular políticas públicas já existentes com as necessidades e possibilidades da Região focada, bem como a construção, em um dever histórico, de novas alternativas que possibilitem sua transformação;
- promover a participação da população, visando à difusão das conquistas e de benefícios resultantes do conhecimento e da pesquisa gerados nesta Instituição, num esforço de mobilização e de organização em que a população possa se apropriar, como sujeitos, ao lado dos educadores (UFPR Setor Litoral, 2008, p.15).

Para tanto, um dos diferenciais mais pontuais, em relação às demais instituições de educação superior, é o envolvimento do quadro de profissionais da UFPR Litoral, os quais têm carga horária destinada tanto para a formação

continuada dos profissionais da educação, quanto para discussões coletivas e formação:

Os professores também serão envolvidos, obviamente, em todas aquelas tarefas que são próprias de sua missão educadora e que ao final otimizam o desempenho de suas atividades, e que envolve desde a elaboração da proposta pedagógica. Considera-se nessas atividades o tempo dedicado ao planejamento e concomitante freqüência em reuniões e comissões, até aqueles procedimentos decorrentes do processo ensino-aprendizagem, quer sejam o de ministrar, orientar, avaliar o saber específico, bem como elaborar e executar projetos de pesquisa e intervenção na comunidade. (...) Como possibilidade de uma permanente qualificação das ações profissionais, exigir-se-á o envolvimento do corpo docente em **processos de formação continuada** para que, em permanente atualização, possa ele discutir, avaliar e propor, nas instâncias deliberativas competentes, ações que venham a corroborar o projeto pedagógico da instituição, bem como rever continuamente as práticas de ensino-aprendizagem (UFPR Setor Litoral, 2008, p. 31-32).

Ao mesmo tempo que ocorre o avanço na valorização de um trabalho articulado, existem outros objetivos propostos que são incoerentes entre si, segundo os quais a universidade objetiva:

- ministrar cursos de licenciatura e programas de capacitação para os professores da rede pública, de ensino fundamental e médio, orientados para o desenvolvimento educacional, sociocultural e econômico da região geoeconômica;
- instrumentalizar e dar suporte científico aos acadêmicos na perspectiva de uma formação emancipatória, que lhes possibilite a construção de conhecimentos para o **autogerenciamento de suas atividades, gestão de pessoas, eticidade nas relações sociais, capacidade empreendedora e interventiva de sua realidade social**, e, por fim, que possa desenvolver, gramscianamente, o papel de “intelectual orgânico” junto ao seu meio (UFPR Setor Litoral, 2008, p.13-15. *grifo nosso*).

Vê-se que, ao mesmo tempo que se preza por “programas de capacitação” de professores numa base de desenvolvimento sócio-cultural, há uma formação dos acadêmicos para o autogerenciamento, gestão de pessoas e empreendedorismo, conceitos estes trazidos pela lógica economicista, entendendo a formação do sujeito para o mercado de trabalho. E neste aspecto reside a maior incoerência: se o princípio é formar para o mercado – segundo os

termos utilizados- esta mesma formação não almejará a transformação da sociedade, ao contrário, a sociedade capitalista é a ideal para tal modelo de profissional. Isso nada tem com a formação de intelectuais orgânicos, a não ser que sejam orgânicos à classe dos donos dos meios de produção e não à classe trabalhadora.

Mais um objetivo defendido pela UFPR Litoral, pode ser questionado pelo entendimento da relação entre apropriação de conhecimento e desenvolvimento de cultura:

construir e difundir conhecimentos, entendendo-os em uma lógica dialética do global com o local, a partir de suas realidades concretas, possibilitando que os **conhecimentos locais tensionem os globais e estimulem a criação e fortalecimento da cultural local**, em um contexto de relações democráticas e éticas na perspectiva de participação dos diversos segmentos da sociedade (UFPR Setor Litoral, 2008, p. 15. *grifo nosso*).

Percebe-se que o objetivo propõe que, por meio do acesso ao conhecimento científico, a cultura local seja fortalecida, porém, ao ser considerada -a cultura- como processo histórico, ou seja, dinâmica, entende-se que, assim como o conhecimento científico, não é imutável. Assim sendo, quando há a tensão entre cultura local e conhecimento científico, a primeira deve servir como ponto de partida. Porém, pode haver questionamento e reconstrução dos dois lados, de forma a privilegiar o desenvolvimento da sociedade como um todo. Portanto, neste “tensionamento”, tanto a cultura local quanto o conhecimento científico podem ser modificados e fortalecidos, ao contrário do que defende o multiculturalismo o qual focaliza “estratégias de significação e de produção de diferenças” (CANEN; MOREIRA, 2001, p.24) , ou seja, as diferenças devem estar acima de qualquer tipo de conceito global. Este mesmo objetivo, prezar acima de tudo a cultura local, é defendido pela UFPR Litoral, estando presente no currículo de seus cursos de graduação, o que contraria as grades curriculares da maioria das IES. Tal orientação redundante em que, no Setor Litoral, a organização curricular deve partir dos alunos. Portanto, não há uma definição do objeto de estudo do curso no qual o aluno está matriculado, ou mesmo, conhecimentos necessários para a profissão

que o aluno irá exercer a partir de sua graduação. Sobre isto, em entrevista com um professor da referida instituição, quando foi perguntado se um aluno do curso de Fisioterapia, por exemplo, não aprende sobre os músculos, tendões e ossos do pé, a resposta foi: “o aluno aprenderá sobre o pé se ele quiser” (Professor UFPR Litoral 2). Considerando a intencionalidade do ato educativo, tal resposta indica espontaneísmo.

Nesta mesma lógica contraditória continua o embasamento do PPP da UFPR Litoral, segundo o qual o processo de formação dos alunos ingressantes se dá em três grandes fases:

1- conhecer e compreender, 2- compreender e propor e, 3- propor e agir. Essas fases temporais são desenvolvidas dentro de três grandes módulos que dialeticamente se constituem e organizam todos os cursos. O primeiro módulo é constituído por Projetos de Aprendizagem, o segundo formado pelas Interações Culturais e Humanísticas e o terceiro módulo organizado pelos Fundamentos Teórico-práticos. (UFPR Setor Litoral, 2008, p.08)

Os ingressantes no segundo semestre de 2009 encontraram estas fases distribuídas da seguinte forma: todas as segundas e terças-feiras do semestre todos os ingressantes estavam separados em turmas mescladas, conforme ilustra o depoimento de um professor:

Instituímos, assim instituímos não é uma boa palavra (rs)...construímos um projeto bastante diferente não vou dizer radical porque acredito que tenha coisa mais radical...que é misturar turmas, misturar alunos. São 15 cursos e 03 alunos de cada curso em uma turma, então formamos 15 turmas mistas. Então tem 3 alunos de GP, 3 alunos de GE, 3 alunos de Artes, 3 alunos de Ciências, e lançamos esses calouros a fazer o reconhecimento do Litoral, ou seja, do local para onde eles vieram e reconhecimento da interdisciplinaridade. Por exemplo, quais são os problemas sociais de Matinhos, então acabaram indo do geográfico, ambiental, para saúde e educação. E, obviamente, aquele que entra pra ser licenciado, aquele que entra pra ser fisioterapeuta vai tentando achar sua área, seu metiê nesse meio tempo (Professor UFPR Litoral 4).

Ou seja, cada turma era formada nestes dias por 03 (três) alunos de cada curso, com o objetivo de cumprir a fase 1 (conhecer e compreender), sendo assim, os alunos fizeram o que os professores/universidade chamaram de

“reconhecimento do litoral”. Eles conheciam e discutiam sobre o litoral paranaense, independente do curso em que ingressaram, podendo ou não voltar a atenção para a área de seu curso. Às quartas-feiras os alunos tiveram as Interações Culturais e Humanísticas (ICHS), as quais na teoria:

consistem na ligação da formação profissional dos estudantes com a realidade e as comunidades locais. As ICH têm por objetivo contribuir para a formação humana das pessoas, futuros profissionais. Trata-se de espaços diferenciados onde a aprendizagem acontece através de reflexões e vivências sobre os saberes científicos, culturais, artísticos, populares, pessoais entre outros. Nas ICH os estudantes de diferentes cursos se misturam e se conhecem, aprendem juntos, participam semanalmente durante toda a sua formação de atividades que despertam seu interesse e compreensão sobre si mesmos, sobre as relações humanas e sobre o mundo. Veja alguns exemplos de atividades de ICH que já foram feitos: Literatura em Ação, Biopsicologia, Qualidade de vida através da dança, Xadrez, Capoeira, Escola de Surf, Comédia Dell’Arte, A construção Sócio-espacial do olhar, Educação Popular, Manejo de Trilhas, Maricultura do Paraná, Meliponicultura, (...) (UFPR Setor Litoral, 2009 (2), p. 06).

Na prática e, inclusive, segundo explicação de um aluno²¹, a ICH tem o objetivo de desenvolver atividades de qualquer caráter, desde que gerem interação entre aluno-aluno, aluno-professor, aluno-comunidade, aluno-universidade.

Nas quintas-feiras do semestre os alunos tinham fundamentos teórico-práticos específicos do seu curso, ou seja, somente neste dia o aluno teve contato específico com os colegas, professores e conhecimentos da sua área. Nas sextas-feiras os alunos tinham seus projetos de aprendizagem, os quais são mediados pelos professores da UFPR Litoral e devem ser desenvolvidos junto às comunidades da região, incluindo escolas públicas, postos de saúde, associações, etc, conforme ilustra folder disponibilizado pela UFPR Litoral (Anexo 3):

O estudante é incentivado a perceber criticamente a realidade, compreender os diversos aspectos que a estruturam e a estabelecer ações integradas entre a instituição e a comunidade. Tais ações podem contemplar uma diversidade de possibilidades, desde que aliem o

²¹ O depoimento dos alunos foi recolhido em novembro de 2009, durante a apresentação do trabalho realizado no “Reconhecimento do Litoral”, em um hotel em Caiobá.

aprofundamento metodológico e científico a uma transição para o exercício profissional. Na proposição do projeto o estudante antecipa e vivencia a autonomia do seu exercício profissional (UFPR Litoral, 2009, p. 07).

Segundo o PPP, toda esta organização se dá pela proposição de uma nova perspectiva de currículo, a qual “fornecerá elementos à Universidade e à sua comunidade interna para o diálogo com o seu entorno, construindo novas relações e novos saberes fundantes de um projeto societário emancipatório” (UFPR Setor Litoral, 2008, p.09). Tal projeto ainda afirma que o currículo deve ser flexível, porém sem atentar para o fato de que a flexibilização do tempo e do espaço educativo dos alunos até pode privilegiar a inovação curricular, porém a flexibilidade, se entendida como esvaziamento de saber científico da universidade, mais um vez pode cair no espontaneísmo:

A concepção do processo educativo fundado na realidade social provoca a organização de um currículo **flexível**, de forma articulada e com múltiplas relações. Rompe com a concepção disciplinar e fragmentada para trabalhar com espaços de formação que têm como principal articulador os projetos de aprendizagens, originados na realidade concreta do meio em que estão inseridos (UFPR Setor Litoral, 2008, p. 13).

Assim, toda instituição educativa deve ter clareza que ao prezar um currículo flexível, está se direcionando para o construtivismo ou o espontaneísmo. Sforzi (2001, p. 155-156), afirma que

para que os alunos falem e se posicionem a respeito de problemas do mundo atual é preciso que os conheçam com profundidade e sem preconceitos; que compreendam, sobretudo, as relações de trabalho implicadas. (...) Desvincular o desenvolvimento do pensamento crítico do domínio do conhecimento científico implica o esvaziamento do conteúdo da própria crítica e, conseqüentemente, da possibilidade de desenvolvimento cognitivo presente na aprendizagem escolar.

A premissa de partir da realidade concreta, tanto dos alunos, quanto de seu contexto macro, para compreender cientificamente a situação, de forma alguma é negativa, este ponto de partida pode inclusive ajudá-los a entender a relação teoria-prática de todo conhecimento que irá adquirir durante sua formação universitária.

Na compreensão de totalidade concreta, o Projeto Político Pedagógico evidencia sua perspectiva ontológica ao assumir que seus sujeitos concretos, por suas práxis objetivas, produzem a realidade enquanto sujeitos histórico-sociais de seu tempo. Para Lukács (2007) o *homem se forma em seu trabalho e através de seu trabalho. O homem social novo se forma ao mesmo tempo em que constrói a nova sociedade* (p. 63) e será nesse movimento que ele irá construir e fazer emergir uma nova consciência, uma nova posição em face da relação **Estado-economia**. (UFPR Setor Litoral, 2008, p.13)

Porém, para que o aluno passe por um processo de aprendizagem formal, pela via da universidade, para que se torne mais humano e possa, de fato, construir uma nova sociedade, ele precisa adquirir conhecimento - entendido como poder. Poder este que subsidiará a elevação cultural das massas, sem o qual não haverá forma de “emergir nova consciência”, nem mudança no que diz respeito à relação Estado-economia. Por isso, a citação acima não encontra ressonância numa organização curricular que minimiza o saber científico como base fundante para a formação universitária.

As insuficiências levantadas até então sobre o conteúdo do PPP da UFPR Setor Litoral, em sua maioria, não são novas. Prova disto é o documento produzido pela prof^a Sônia Guariza Miranda, adjunta do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, do Setor de Educação da UFPR, o qual teve como objetivo a análise do “Relatório para a comissão de acompanhamento da implantação da Universidade do Litoral”²², de 01 de novembro de 2007. Desde a referida data, a professora, como parte da Comissão, apresentou preocupações que não apareceram no corpo do texto do relatório final, a maioria delas voltada para questões burocráticas quanto ao reconhecimento e legalização dos cursos, assim como questões pedagógicas que deveriam subsidiar o ensino da UFPR Litoral.

²² Relatório de Auditoria de controles Gestão n^o 16/07: “Em atendimento à solicitação do Reitor da Universidade Federal do Paraná Prof. Dr. Carlos Augusto Moreira Junior, apresentamos o Relatório de Auditoria que trata dos exames realizados para avaliação e verificação de aderência aos controles existentes no que se tange à legislação e aos normativos internos que atuam diretamente sobre a UFPR Litoral. Os exames foram realizados sobre os atos e consequentemente fatos da gestão, praticados no período de 08/06/2004 a 10/09/2007” (2007, p. 01).

Sobre tais questões, constata-se que em nenhum momento do documento aparece a participação dos demais Setores da UFPR para definir as prioridades do litoral paranaense, sendo que existem diversos professores que têm estudado a região e que, portanto, poderiam ajudar no diagnóstico do litoral. Miranda detecta esta lacuna em seu relatório:

(...) em diversos destes Setores há pesquisadores bastante qualificados através de suas pesquisas para contribuírem com concepções teórico-metodológicas que fundamentassem consistentemente a escolha da ampliação de mais um *campus* da UFPR precisamente naquela região. Não são apontados os indicadores sócio-econômicos, culturais, históricos e que subsidiaram esta decisão, portanto não há explicitação de um amplo debate que garantiria um planejamento participativo de toda a comunidade universitária (MIRANDA, 2007, p. 01).

Além disso, segundo essa autora, o diagnóstico do local no qual se encontra a UFPR Setor Litoral não traz fundamentos que possam, de fato, justificar a necessidade de uma universidade naquela região, uma vez que os seus aspectos econômicos, culturais, políticos não fazem parte do corpo do texto introdutório.

Miranda (2007, p. 01-02) ainda questiona que:

(...) é inconsistente a afirmativa “Trata-se de uma proposta pedagógica fundamentada do **Trabalho por Projetos** que favorece uma forte interação das ações e atividades formativas da instituição com a comunidade e a realidade regional”, uma vez que a metodologia de Projetos **deve** vir acompanhada de uma concepção teórica que aponta essa abordagem pedagógica. A metodologia em si fica esvaziada de sentido se não se apóia em pressupostos teóricos que lhe confirmem consistência.

Assim, ressalta-se na análise do relatório, a iniciativa de pontuar que a metodologia de projetos não pode esvaziar o espaço educativo do conhecimento científico. Portanto, a preocupação exposta na análise de Miranda (2007) vai ao encontro do que foi exposto anteriormente: o trabalho com projeto pode relativizar o acesso ao conhecimento, reduzindo-se apenas a um “ativismo pedagógico” (SILVA, 2007), no qual são propostas inúmeras atividades, sem o aluno aprender

conteúdos consistentemente científicos. Tal ativismo é explicado por Silva especificamente na Educação Superior e Profissional:

No que se refere ao campo da educação profissional, de nível médio e superior, tal perspectiva traz, ainda, outras preocupações, dentre elas a do comprometimento da qualidade da formação do futuro profissional, por não assegurar o acesso aos conhecimentos necessários para o exercício da profissão. Quando se trata de formar profissionais, em que pese a preocupação de que sejam, também, cidadãos críticos e responsáveis e que tenham acesso a uma gama de elementos construídos por meio de um movimento histórico-cultural, não se pode perder de vista a centralidade do acesso aos saberes científicos e tecnológicos que permitem ao estudante se apropriar do acúmulo de conhecimento naquele campo específico que definirá sua profissionalidade. (SILVA, 2007, p.1-2)

Em desacordo com o teor do PPP do Setor Litoral, Miranda (2007) afirma que percebe nele certo despreço com o conhecimento teórico, percepção esta já apontada anteriormente, quando se questionou a opção pelo multiculturalismo como base do trabalho no Setor Litoral. Para Miranda, basear um projeto de educação na defesa de que a sociedade contemporânea traz um novo paradigma educacional configura:

(...) um certo modismo inconsistente que retira do professor o papel de mediador do conhecimento, muito embora não se esteja negando aqui a importância do envolvimento do aluno com a realidade social, mas não se pode concordar com a proposta de que são mutuamente excludentes as duas áreas de produção de conhecimento: a científica e a do saber popular. Se a necessária articulação entre teoria e prática não estiver garantida, corre-se o risco de emitir profissionais formados na ótica do senso comum opinático sem sustentação científica em suas análises, incentivando-se o espontaneísmo (MIRANDA, 2007, p. 03).

Retomando o que se discutiu anteriormente, quanto à flexibilização do currículo, numa tendência onde tudo se pode, o ecletismo está em destaque, abre-se espaço para o individualismo pedagógico, condenando os currículos disciplinares e os conhecimentos científicos, sem apresentar o substrato para fundamentar suas propostas, para além do hibridismo conceitual. É o que detalha Miranda (2007, p. 07) na análise de mais um fragmento do relatório:

Concentrando nossa análise nos cursos de graduação é possível destacar a visível ausência de substrato teórico-metodológico, resultando numa abordagem diluída, generalizada, sem contemplar a especificidade das diferentes áreas de conhecimento (...). a função social da Universidade centra-se na possibilidade de apropriação pelo aluno do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, mais especificamente aquele conhecimento que é sistematizado pela ciência, que será o fundamento de uma consistente formação profissional. A atual sociedade está cada vez mais complexificada por diferentes modos de produção, e não pode prescindir de um profissional que tenha uma importante base científica no seu fazer. Esse fazer não pode ser construído espontaneamente, calcado no senso comum. Tal formação profissional, ademais, requer a dimensão crítica sobre a realidade, ou seja, uma práxis que representa o movimento ação-reflexão-ação, onde a teoria oferece elementos reflexivos fundamentais neste processo.

Diante desta argumentação Miranda (2007) ainda questiona que o item do PPP destinado à organização curricular dos cursos é insuficiente para explicar o que os alunos irão aprender, pois a proposta se apegua em:

aspectos extremamente difusos e sem objetividade, muito mais ligados a um “como fazer”, sem apontar em momento algum “o que” ensinar. Não há conteúdos definidores das especificidades que os cursos criados requerem. Novamente reaparece a figura “estratégia de ensino por projetos” (p.17) onde fica bem clara a preocupação com a forma de ensinar, mas não com o conteúdo. O conteúdo é tratado de forma tangencial e nada esclarecedora conforme se verifica na seguinte expressão “saberes necessários aos projetos” (p.17). Parecem esquecer, os idealizadores desta proposta, que uma instituição escolar assume compromissos, define intencionalidades. O ato educativo tem que ser diretivo no sentido de sua não neutralidade. Tem que haver um compromisso coletivo assumido num planejamento criado com identidades teórico-metodológicas (MIRANDA, 2007, p. 07).

O documento de análise produzido pela professora Miranda nada mais faz do que ilustrar questões já abordadas no início deste item da presente pesquisa, de forma pontual, além de demonstrar que as insuficiências encontradas em 2007 na UFPR Litoral, no âmbito da superficialidade e hibridismo de seu Projeto Pedagógico, continuam vigentes.

Conclui-se assim que a proposta curricular do Setor Litoral, exposta no PPP, apresenta ainda inúmeras pontos questionáveis a serem revistos.

3.2. Formação Continuada na UFPR Setor Litoral

Conforme exposto no item anterior, o histórico das discussões (políticas) para a construção da Universidade do Litoral inicia-se desde o conceito de educação consorciada, conforme apresentava o primeiro projeto, datado de 2004, até o entendimento da relação entre as demais instituições de educação superior que fazem parte da região à qual a UFPR Litoral se dispõe a atender:

O *Setor Litoral* da UFPR desponta como um projeto de expansão institucional de caráter inovador, sustentado por fundamentos emancipatórios de (des)envolvimento e aprendizagem. Localizado no litoral paranaense, com sede em Matinhos e com atuação nos municípios de Antonina, Guaratuba, Guaraqueçaba, Morretes, Paranaguá e Pontal do Paraná e municípios do Vale do Ribeira, vem trabalhando no sentido de contribuir para a construção de um novo modelo de universidade através da (re)invenção de espaços educativos, projetos, programas, dispositivos e estruturas pedagógicas que rompam com a concepção tradicional de conhecimento e a relação dissociada de homem-sociedade- natureza (UFPR Setor Litoral, 2009, p. 02).

Em uma explanação do diretor da UFPR Litoral, em 29 de abril de 2009, na qual o professor apresentava à Pró-reitoria da UFPR a proposta dessa instituição como “inovação” da educação superior, pôde-se ter mais argumentos para justificar a escolha deste “lema” da universidade do Litoral, “inovação” esta presente no seu Projeto Político-Pedagógico.

Brevemente, nessa ocasião, foi apresentado o princípio que embasou as discussões sobre a UFPR Litoral e que esteve presente na anterior análise do PPP: a necessidade de se pensar a universidade como via para a integração de todos os níveis de ensino. Tal integração, a princípio, partiria da universidade para com as redes municipais e estadual de educação dos sete municípios litorâneos.

No cerne desta proposta está o compromisso de estabelecer projetos que visem intensificar a relação entre Universidade e escola pública na região do litoral paranaense. Este objetivo está estabelecido no projeto político-pedagógico da instituição, abordando, refletindo, discutindo e agindo crítica e reflexivamente sobre a responsabilidade social da Universidade

na realidade política, econômica e ambiental onde está inserida, bem como no papel de intervenção de cada um dos atores e segmentos institucionais nesta mesma realidade. (...) parte significativa da atuação UFPR Setor Litoral, especialmente a partir do ano de 2006, está ancorada em ações diretamente relacionadas ao âmbito educacional da região do Litoral Paranaense, com extensão ao Vale do Ribeira, as quais entrelaçam a instituição com a educação pública, assim como com entidades, comunidades e movimentos sociais (UFPR Setor Litoral, 2009, p. 03).

A integração dos níveis de ensino se dá ainda, segundo o diretor, para além das propostas de estágio obrigatório dos cursos de graduação e projetos de extensão. Para tanto, a proposta deixa a ênfase no estágio para assumir a formação continuada dos professores da educação básica das redes municipais²³, sendo esta uma forma de integração nas reflexões e concepções de educação.

A UFPR Setor Litoral, se assume como uma instituição que tem seu papel e prática social referida na sociedade, portanto não existe para si. Toma a sociedade ou realidade social como referência, apercebe-se como uma instituição que não está acima ou abaixo, mas junto com as demais instituições sociais. (...) um projeto que tem como pressuposto a ação coletiva e a ação de protagonismo de seus sujeitos, que integre a educação pública em todos os seus níveis, desde a educação infantil até a pós-graduação (UFPR Setor Litoral, 2008, p.11).

Porém, segundo o diretor do Setor, no âmbito das primeiras defesas de um projeto de formação continuada dos professores²⁴, que esta teria como princípio a expressão humana, a partir das artes, das ciências, linguagem e comunicação.

Reconhece-se que a idéia de integrar os níveis de educação, partindo da formação dos profissionais que atuam diretamente neste âmbito é um avanço; e ainda, tomar esta formação fundamentada numa concepção humanizadora, poderia realmente vir ao encontro do que se defendeu no presente trabalho como sendo a real função da educação, resolvido o problema dos limites entre intenção e ação, já referidos.

²³ Além da formação continuada, o Setor Litoral, por meio do Projeto REMO tem trazido a ideia de realizar a unidade entre educação superior e básica, pela via de redes de práticas que envolvam arte, cultura, esporte, lazer.

²⁴ Folder ilustrativo sobre a formação continuada disponível no Anexo 4.

Uma das características, expostas pela direção do Setor, é que cada ser humano tem fases que devem ser respeitadas, assim como individualidades que devem ser tomadas para entendimento de seu nível de aprendizagem, argumentos estes que, da forma como foram ditos, podem remeter ao individualismo, conforme críticas de Sforini e Galuch, ao contrário da uma construção de autonomia:

A escola trabalha com o conhecimento científico e, ao transmitir determinado conteúdo, transmite, também, formas de pensar, analisar, reelaborar e agir. É importante ressaltar, ainda, que para se posicionar, conscientemente, diante de qualquer fato, fenômeno ou conceito, é imprescindível o saber sistematizado. É difícil, por que não dizer impossível, o aluno emitir opiniões que ultrapassem o conhecimento empírico, imediato, se os conceitos espontâneos, que ele adquiriu em situações de sua vida cotidiana, forem tomados como pontos de partida e de chegada. (...) O fato de o aluno estar em contato com problemas atuais que exigem uma posição é extremamente importante. Todavia, o que nos chama a atenção é que podemos cair no extremo de o ensino ficar nas opiniões pessoais (SFORINI; GALUCH, 2006, p. 154-155).

Uma vez tomada a individualidade do aluno como ponto de partida, a mesma não pode ser também o ponto de chegada da mesma forma, sem qualquer alteração e agregação de conhecimento. A questão aqui não é desconsiderar os sujeitos e suas subjetividades, porém, não tomá-las como fim em si mesmas e, ainda, como argumento que justifique a procura individual e autônoma de conhecimentos e intenções diferentes do ato educativo conforme as “habilidades” do aluno. As subjetividades são determinadas pela objetividade.

Sobre esse aspecto Newton Duarte (2001) discute “algumas ilusões da chamada sociedade do conhecimento” e, entre estas, coloca duas que convém destacar: 1. na sociedade do conhecimento, “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências”. Analisando o discurso de César Coll, Duarte afirma que nesta perspectiva construtivista,

aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma. Não discordo da

afirmação de que a educação deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Mas o que estou aqui procurando analisar é outra coisa: trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém (DUARTE, 2001, p. 36).

O que Duarte defende é que a autonomia intelectual se dá, exatamente, pela transmissão de formas mais elevadas do conhecimento histórico e socialmente construídos pela humanidade. Há ainda a segunda “ilusão da sociedade do conhecimento” abordada por Duarte (2001, p.36), que está intimamente ligada à primeira, é a de que “é mais importante o aluno desenvolver o método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que este aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos por outras pessoas”.

Nestes aspectos é que podem estar baseadas algumas das premissas da UFPR Litoral ao enaltecer o respeito às individualidades e experiências dos alunos em contrapartida ao conhecimento científico.

Ainda no que diz respeito à citada fala do diretor da UFPR Setor Litoral, a formação continuada se baseia no tripé: artes, ciências, linguagem/comunicação. A justificativa utilizada é a de que tais áreas dariam o caráter mais humano à formação dos professores da educação básica da rede municipal. Entretanto, fica o questionamento de que a formação “deficitária” dos professores da educação básica, apresentada em pesquisas acadêmicas, é a formação inicial, por não dar conta dos aspectos pedagógicos, da transposição didática dos conhecimentos específicos das áreas/disciplinas; como então uma formação continuada baseada apenas nas artes, ciências e linguagem/comunicação faria com que os professores pudessem transmitir os conhecimentos com mais qualidade aos alunos? No que tais áreas poderiam dar o suporte necessário aos professores para uma prática pedagógica preocupada, de fato, com o binômio ensino-aprendizagem?

Talvez, tais questões achem ressonância em conceitos trazidos pelo diretor, tais como o de professor mediador, de aluno como centro do processo e de

projetos de aprendizagem. Existe uma perspectiva que defende que o professor mediador é aquele que apenas acompanha o aluno em suas atividades, dando-lhe espaço para construir sozinho o seu próprio conhecimento. Esta concepção está atrelada à teoria construtivista que tem merecido críticas severas de renomados educadores Saviani (2003), Duarte (2001), Sforzi (2006) e Galuch (2006).

Quanto ao aluno ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, ninguém discordará da importância de se conhecer a realidade de cada aluno em sua especificidade. Isto não altera o fato de que cabe ao professor dominar os conhecimentos que o aluno ainda vai adquirir e saber levá-lo a se apropriar deles.

Quanto aos projetos de aprendizagem, não se pode negar que a forma disciplinar como os currículos têm se apresentado acaba induzindo à fragmentação do conhecimento, uma vez que o mesmo, raramente, é tomado em sua totalidade. Os projetos, dependendo da forma como são trabalhados, podem ser uma opção para o enfrentamento dessa fragmentação. Porém, deve-se estar atento para a linha tênue existente entre o esvaziamento da instituição de ensino que opta pelo trabalho com projetos ligados a temas contemporâneos que esquecem da base de conhecimentos científicos que dão suporte a tais temas, e a busca de alternativas que superem a fragmentação do conhecimento. O setor Litoral estrutura seu projeto pedagógico “fundamentado no (des)envolvimento humano e na pedagógica de projetos” (UFPR Setor Litoral, 2009, p. 03), torna-se necessário compreender o que isto significa, na prática, o que se apresentará no próximo capítulo no presente trabalho.

Porém, mesmo que a fala do diretor possa ter questionamentos sobre o entendimento do processo educativo e da função da universidade na formação inicial e continuada dos sujeitos, outros aspectos devem ser considerados na defesa dos professores da UFPR Litoral. Então, com o mesmo cuidado tomado para analisar a fala do diretor do Setor Litoral, é que se retomam os conceitos de formação continuada defendidos pelos professores da UFPR Litoral, os quais por mais que tenham demonstrado um suporte teórico, por vezes se perdiam no espontaneísmo que pode levar a uma formação inicial ou continuada vazia, na qual as experiências são tratadas como ponto de partida e chegada, mas sem

alterações, agrupamento de significados e conceitos que aprimorem a prática. Parte do depoimento de um dos professores que podem gerar esse entendimento:

(...) e aí eu achei de misturar “alhos com bugalhos”, a gente trabalhava numa perspectiva sócio-antropológica. Então o contato com a comunidade determinava muito o que a gente fazia lá dentro, e vinha deles como poderia fazer e que linguagem usava. E aí eu aprendi um pouquinho sobre “projetos” porque aí não tinha como ter um currículo já pronto (Professor UFPR Litoral 4).

Neste caso, a falta um currículo pode ser interpretada como falta de planejamento, o que é uma violação ao princípio de que o ato educativo é intencional. Mas, ao mesmo tempo que retomamos tais questões como forma de retrocesso ao esvaziamento da formação, destacamos os conceitos de formação continuada trazidos que, embora possam levar ao entendimento que todo momento é de formação e que, portanto, todo conhecimento é válido para a formação de professores, superam o âmbito dos cursos e burocratismos:

a formação continuada tem um espectro grande de (...) uma pluralidade de ações, ela não se prende a, por exemplo, fomentar cursos, embora seja a primeira idéia que a gente tenha e a que é mais solicitada inclusive porque a idéia da formação está muito vinculada a cursinhos, que estão tradicionalmente ligados à formação, naquele número de horas, naqueles dias e tal. Acho que a maior dificuldade é reconhecer que uma formação se dá num contato com o diretor da escola, numa reunião para decidir sobre os jogos estudantis. [É reconhecer] que quando você discute a simples arquitetura de uma sala-de-aula, você está discutindo muito do pedagógico que vai ocorrer ali e tal. Então eu não sei se há uma clareza de todo mundo, mas eu tento encarar que qualquer aproximação que eu faço de uma escola, ela é formativa, ela faz uma formação e é continuada por isso. Porque não se prenderia a um curso específico anunciado, de tantas horas! E como é que eu tenho sistematizado isso? Por exemplo, com os professores esses dias eu fui como articuladora de um município (...) eu fui fazer o meu reconhecimento das escolas públicas do município, porque eu queria ver o lugar, eu queria tirar uma foto, queria ver os alunos, queria ver as pessoas, queria sentir o clima, então montei um cronograma e fui (...). O que aconteceu é que durante esse cronograma de visitas eu pude conversar com muitos diretores: -Ah, eu sou fulana! Estou pedindo licença, mas eu não vou fazer nada. -Ah, vai fazer alguma formação? Eles dizem. -Não, não! Eu só vim aqui visitar a escola. - Não, mas pode sentar aqui que eu lhe conto. Daí, nessa discussão, veja bem, essa é uma ação minha, numa articulação, um projeto que eu poderia chamar de extensão. Se botar [no papel] o trabalho que a gente faz de articulação, ele se encaixaria como extensão. Aconteceu que no ‘papo’ com o diretor, eu pergunto: - O senhor tem o que de estrutura física?”. -Eu tenho aqui, tantas salas. Sala aqui, sala ali.

Aqui ficam os pequenos, aqui ficam os maiores, aqui eu tenho problema assim”. E aí a gente começou a conversar com o gestor da escola, e se percebe que dessa conversa ele levanta uma coisa pra ser revista e refazer lá. Então no contato com a memória ou me contar qualquer coisa ele faz, sem querer, está analisando. (...) Então, o meu conceito de formação continuada literalmente tem um espectro amplo. Eu acho que eu consigo fazer formação, não acho que as pessoas reconheçam. Não acho que o diretor tenha entendido que tenha feito uma conversa pedagógica de excelente nível, porque no fim eles diziam “-Então, tá! Vamos marcar um dia para ter uma conversa séria sobre isto. Oficial, com hora.” Eu penso “Para quê estragar? Está tão bom!” E aí, dessa gerou a necessidade de eles virem aqui. Quer dizer, uma série de ações não oficiais, que pra mim são altamente formativas. Então, eu acho que o maior problema da formação continuada é essa ditadura do curso, essa ditadura de que tem que ter um modelo pronto (Professor UFPR Litoral 4).

Existe clareza mútua entre os professores de que, embora estejam trabalhando pela articulação dos sistemas de ensino pela via da formação continuada, o que a UFPR Litoral fez até hoje para a formação continuada das redes municipais de ensino é muito pouco. Porque, na maioria das vezes, ou se repetem as práticas de cursos, oficinas e palestras – a pedido dos próprios professores – em momentos específicos que já fazem parte da cultura da maioria das escolas – Semanas e Reuniões Pedagógicas- ou são ações pontuais que dependem muito do articulador e seus contatos nos órgãos e espaços públicos:

E a [formação continuada] externa, nós temos ações que estão caminhando ainda, acho que nós temos ações ainda muito pontuais e que isso é um desafio, extrapolar esse pontual. Quais são as ações pontuais (...) cursos de gestores, cursos de semanas pedagógicas nas escolas, algumas formações que vão surgindo de demandas das escolas durante o ano e a gente vai e conversa e faz algumas falas...Ah, o que mais que tem? Eu acho que é isso, eu acho que tem que extrapolar, o que seria extrapolar?! (...) Poder entrar e amadurecer essa discussão com os municípios para (...) conseguir começar a discutir os Projetos Político-Pedagógicos dos municípios e das escolas. Então, nos municípios falta avançar um pouco também, porque os municípios, primeiro, não têm um sistema municipal de educação, então já dificulta um pouco. Então pensa, muitas vezes sozinha, a secretária [de educação] que pensa descolada da realidade das escolas, que pensam outras coisas. Então eu acho que a gente precisa caminhar no sentido de amadurecer isso com os municípios, partir aí, dos municípios que, evidentemente, tenham esse entendimento. É uma coisa mais a longo e médio prazo. Então vamos pensar a partir de uma proposta definida pelo município, com ações por dentro do processo. Evidentemente que algumas coisas se fazem necessárias serem pontuais, mas o contrário

não. Não é o pontual que tem que determinar a ação, então o pontual tem que ser uma coisa (...) extraordinária, não pode ser ordinária. Hoje as ações ordinárias são as pontuais. Nisso a gente precisa avançar. (...) As ações hoje continuam nas pontuais e está se caminhando para uma idéia de articulação dos articuladores. Então precisa de um tempo de amadurecimento até para que os articuladores possam entender o processo e que a gente possa...e é aí que vem a coisa do atropelo...que a gente possa quando amadurecer... a gente possa rediscutir, repensar, replanejar para além da demanda. O que tem acontecido aqui? A gente tem sido atropelado por causa da demanda, você acaba fazendo a coisa pontual e não consegue planejar. Mas isso é uma coisa que já está posta no sentido que já ter sido evidenciada, explicitada (Professor UFPR Litoral 3).

Algumas manchetes de um jornal local demonstram que os discursos dos professores estão coerentes com a prática, principalmente sobre estas experiências pontuais que têm sido maiores que qualquer outro tipo de planejamento institucional e coletivo.

Desde 2006 ocorre a formação continuada dos professores das redes municipais de ensino do litoral paranaense, em conjunto com a UFPR Litoral. Porém, a forma como vem se dando esta formação é que diferencia o começo do processo do atual plano para 2010, trata-se do projeto REMO.

Em 2006, a formação continuada UFPR Litoral-escolas municipais era realizada pela RIEP - A Rede de Integração da Escola Pública, que foi criada em 2005, iniciando pela realização de módulos para professores da Região de Curitiba. Matinhos foi a segunda cidade a contar com esse tipo de formação. As atividades do RIEP eram realizadas pela Pró-Reitoria de Graduação e coordenadas pela professora Lígia Klein, do Setor de Educação da UFPR (s/autor, 2006, p. 45). A RIEP era também articulada aos estágios dos alunos das Licenciaturas. Tal programa era aberto à participação de qualquer professor ou aluno da Universidade e passou a ser desenvolvido também no litoral do Estado. Este processo de formação contava com oficinas e palestras, ou seja, um projeto de formação continuada com um formato já utilizado, não só no Paraná, mas em todo o Brasil, conhecido geralmente como projeto ou evento de extensão.

Neste mesmo ano, existem registros que comprovam a tentativa de aproximação entre educação superior e básica, para subsidiar o processo de formação dos professores:

O momento mais importante desse encontro ocorreu quando os professores municipais se dividiram em grupos e se reuniram com os professores da UFPR Litoral. Foi o começo de um "namoro" que deverá render muitos frutos, já que a partir de agora, cada professor da UFPR Litoral irá orientar durante todo o ano as atividades que serão desenvolvidas por quatro ou cinco professores municipais. As duas partes têm prazo de um mês para apresentar os projetos que desejam trabalhar em 2006. Os orientadores vão conhecer as escolas para ver a realidade de cada uma e os professores municipais vão contar o que gostariam de fazer para motivar seus alunos. (...) os professores municipais de modo geral estão satisfeitos com a parceria entre o município e a Universidade Federal e logo perceberam que o trabalho será um grande desafio para todos (LIVISKI, 2006, p. 47)²⁵.

O autor destaca o desafio representado por essa iniciativa, demonstrando o quanto de aprendizagem será necessária, tanto para a universidade quanto para os professores das redes municipais envolvidos no processo.

Nos três dias do encontro - 24, 25 e 26 de julho - uma boa parte dos professores da rede pública de Morretes e os professores da UFPR Litoral construíram o diagnóstico participativo sobre o ensino e a aprendizagem do município. No primeiro dia do encontro os professores puderam fazer um raio X das escolas, mostrando como é a estrutura física e pedagógica e apontando os pontos positivos e negativos. No segundo dia, o grupo trabalhou em cima de temas: Sociedade, Cultura, Família, Trabalho, Ecologia e Saúde. No terceiro dia, resultado das discussões, o ponto crítico observado e proposto para discussão no terceiro dia foi a questão da Alfabetização. Nos dois primeiros dias, os professores da rede pública trabalharam sob a orientação do professor da UFPR Litoral, Marciano de Almeida Cunha, que trabalha na área de Gestão de Pessoas. Como facilitador, o professor Marciano acredita que o encontro promoveu o que se conhece por planejamento participativo em Educação. "Esse é um diferencial na formação do professor e que leva a resultados positivos", afirma. (...) "O envolvimento da equipe da UFPR Litoral com o processo educacional da região, não apenas nesse trabalho junto aos professores da rede pública, mas dos próprios alunos da Universidade em seus projetos dentro das escolas, trará efetivos resultados. Afinal, não adianta a Universidade produzir conhecimento e não disseminá-lo", explica (JOUKOSKI, 2006, p. 47)²⁶.

²⁵ Reportagem - Anexo 1, em CD (Notícias da fase de implantação – 2005 a 2008).

²⁶ Reportagem – Anexo 1, em CD (Notícias da fase de implantação – 2005 a 2008).

Demais documentos informam que os temas a serem trabalhados pela UFPR Litoral junto aos professores eram selecionados pelas Secretarias Municipais de Educação, as quais enfatizam ter como objetivo propiciar a reflexão da ação pedagógica (s/ autor. 2007, p. 97).

A partir de 1997, a formação continuada dos professores do Litoral do Paraná recebeu apoio do CINFOP- Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores²⁷, da UFPR, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da UFPR (PROGRAD), sendo um centro que se utiliza da tecnologia e construção de materiais que subsidiam a formação continuada de professores e gestores das redes públicas de ensino, principalmente em temas como: avaliação, gestão, projeto político-pedagógico. Entretanto, por mais que a formação dos professores dos municípios litorâneos, a partir de 2007, conte com o apoio do CINFOP, percebe-se pelos registros que a prática das formações não ultrapassa o modelo de oficinas e palestras. Exemplo disto encontra-se matéria datada de 25 de julho de 2007, intitulada “*UFPR Litoral e secretarias municipais de Educação começam Semana Pedagógica diferenciada*”, publicado pela Assessoria de Comunicação da UFPR, em março de 2009:

Essa aproximação entre docentes do ensino superior e da rede de Ensino Fundamental dos municípios do litoral teve início com a realização de uma pesquisa diagnóstica elaborada e aplicada no ano de 2007. A análise deste diagnóstico indicou o eixo temático a ser abordado ao longo da Semana Pedagógica: possibilitar avaliação e reflexão sobre seu cotidiano escolar. Os articuladores da UFPR ficam com a função mediadora de propiciar aquilo que efetivamente é uma demanda, e não um conjunto proclamatório de políticas públicas retóricas, apenas de planejamento escolar quantitativo. Programação - A programação foi construída em forma de oficinas de reciclagem e encontros em equipes para reflexão e diálogo. Serão realizadas as seguintes oficinas: Pensando saúde e doença na educação; Qualidade e diversidade em Educação; Meio Ambiente e Educação; O lúdico no processo ensino-aprendizagem; O papel da Educação Escolar na aprendizagem infantil. A construção do evento tem como base a execução de projetos de interação entre educadores do Ensino Básico e ensino universitário numa

²⁷ O Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores (CINFOP), desenvolve tecnologia educacional, elabora material didático e oferece cursos sobre avaliação de aprendizagem na perspectiva da didática, além de cursos para gestores de sistemas municipais e estaduais de educação e de unidades escolares de redes públicas de ensino básico (disponível em <http://www.cinfop.ufpr.br/aco.es.html>).

perspectiva pedagógica histórico-crítica, e centrada em um enfoque que busca contribuir para a práxis em sala de aula dos/as educadores/as do Ensino fundamental. No caso específico das oficinas, por exemplo, o objetivo é perceber a prática pedagógica permeada de alguns temas que, quando aprofundados, potencializam uma intervenção dos/as educadores/as na abordagem da realidade social por intermédio de conteúdos que são marginalizados dos bancos escolares, e, quando vistos, geralmente reforçam posturas de manutenção do status quo, apontando algumas possibilidades metodológicas, conteúdos conceituais e de atualização bibliográfica com recursos que possam ser facilmente implementados em salas de aulas com educandos de 03 (três) até 12 (doze) anos de idade.

A partir do texto acima citado, percebe-se que embora se tenha avançado no contato e diálogo entre Educação Superior e Básica, a prática da formação continuada não acompanha o PPP que anuncia um trabalho “inovador” a ser realizado pelo Setor Litoral. Os documentos que indicam este processo com os municípios litorâneos não trazem mudanças do trabalho que era feito com os professores das redes municipais do Litoral até então, inclusive revelando que em boa parte dos municípios, a formação oferecida pela UFPR Litoral acontece tradicionalmente duas vezes por ano, durante as Semanas Pedagógicas:

Em Guaratuba as atividades da Semana envolvem 450 professores da rede municipal. Segundo o professor do Setor Litoral Jackson Góis da Silva, que articula a interação do ensino público do município com a Universidade, a Semana conta com 10 oficinas, algumas ministradas pelos professores da UFPR (Curitiba e Litoral) e outras pela Secretaria Estadual de Educação. (...) Em Pontal do Paraná, os dias 11 e 12 de fevereiro foram reservados para atividades trazidas pelo professor do Setor Litoral e articulador do ensino público do município com o Federal, Paulo Henrique Carneiro Marques. O tema “Avaliação” foi abordado ainda na segunda-feira com o professor do Setor de Educação da UFPR Gastão Octávio Franco da Luz. Os professores também estão participando de cinco oficinas: Educação Ambiental, Jogos didáticos, Teatro de bonecos, Ambiente Litorâneo e Desenvolvimento Cognitivo. (...) Em Matinhos, essa aproximação entre docentes do ensino superior e da rede de Ensino Fundamental teve início com a realização de uma pesquisa diagnóstica elaborada e aplicada no ano de 2006. A análise desse diagnóstico indicou o eixo temático a ser abordado ao longo da Semana Pedagógica de 2007: “inclusão”. A Semana Pedagógica de Matinhos realizada no início de cada ano letivo tem adequado seus temas de discussão e capacitação continuada às demandas identificadas pelos professores e educadores da rede municipal de ensino durante suas atividades educacionais. O planejamento para o ano de 2008 contou com a participação das diretoras das escolas que apontaram a necessidade de refletir sobre o andamento dos projetos e o desenvolvimento do planejamento participativo do cronograma das

escolas e dos temas de formação continuada para o decorrer do ano. O papel de cada instituição governamental na melhoria do ensino no Município de Matinhos será outro tema abordado. A partir da realização dessa atividade formativa será elaborado um Plano de Ação para dar continuidade à parceria interinstitucional entre os sistemas de ensino. Tal planejamento terá como base a execução de projetos de interação que envolverá educadores do Ensino Básico e alunos e docentes do ensino superior (COSTA; ACS, 2008, p. XX).

Em contrapartida, na sistematização do projeto de formação que o Setor Litoral (REMO), constam momentos considerados fundamentais para o estabelecimento do vínculo Universidade- escola básica, como forma de historicizar um processo de formação que teve início em 2006:

1º. Fevereiro de 2006: primeira reunião entre docentes e técnico-administrativos da UFPR Litoral e professores da rede municipal de ensino de Matinhos, durante a *Semana de Planejamento* das atividades letivas da Universidade. Nesta ocasião houve a criação da Comissão da Educação Pública. **2º. Junho de 2006:** reunião com diretores e Secretários Municipais de Educação, com presença de representantes das Secretarias Municipais de Educação de Matinhos, Guaratuba, Pontal do Paraná, Morretes, Paranaguá e do NRE – Núcleo Regional de Educação. Além destes, registra-se a presença de diretores de escolas da rede estadual: *Escola Mustafá Salomão e Sertãozinho*. **3º. Março de 2007:** visitação dos servidores técnico-administrativos e docentes da UFPR Litoral às escolas de seis municípios da região do Litoral, durante a *Semana de Estudos Intensivos*. **4º. Novembro de 2008:** realização do *1º Encontro com Gestores das Escolas Estaduais* da região do Litoral [na época, atuais e os eleitos], com presença da Secretária Estadual de Educação. **5º. Maio de 2009:** *Primeiro Encontro para Discussão sobre a Educação Pública da região do Litoral Paranaense*, com a articulação das três esferas de Governo – governo federal: *UFPR Litoral* e *SEB* (Secretaria de Educação Básica), ambas representadas por seus dirigentes atuais; governo estadual: *Secretaria Estadual de Educação e Núcleo Regional de Educação Paranaguá*; governos municipais dos *sete municípios* da região: Prefeitos Municipais e Secretários Municipais de Educação, pelo menos. **6º. Junho de 2009:** *Conferência Intermunicipal de Educação – CONAE*. Organizada pelo Grupo de Educação Pública, Núcleo Regional de Educação de Paranaguá e Secretaria Municipal de Educação de Matinhos, representou um importante e inédito momento de articulação em prol da educação regional no qual, além da adesão à discussão da educação nacional, abriu-se espaço para a discussão de demandas e rumos da educação local (UFPR Litoral, 2009, p. 05).

Foi diante de tal panorama que, a partir do final do 1º semestre de 2009, professores e direção da UFPR Litoral se propuseram a discutir, fundamentar e sistematizar a proposta de formação continuada oferecida às redes municipais de

ensino pela via da universidade. Foi então que surgiu o Projeto REMO (Rede de Educação em Movimento), uma proposta que engloba redes de articulação da educação dos municípios do litoral paranaense e Vale do Ribeira.

Tal projeto não é a primeira tentativa de colocar a educação/formação em foco. A UFPR Litoral já havia construído um Grupo de Educação Pública, composto por articuladores e demais professores e técnico-administrativos, que estudavam, discutiam e propunham ações pedagógicas a serem desenvolvidas pela UFPR Litoral.

A necessidade de construção deste grupo também surgiu porque havia uma discussão entre os docentes articuladores de que o trabalho de formação que vinha sendo desenvolvido junto aos municípios não tinha nada de novo. É o mesmo que as demais instituições de educação superior têm proposto, porém como prestadoras de serviço ou pela via dos projetos de extensão. Uma das professoras idealizadoras do Projeto REMO afirma: “o que tem sido feito não é nada de novo. Dizer que a formação se reduz a palestras é continuar na proposta tradicional de formação continuada. Temos que pensar na educação como um todo” (Professor UFPR Litoral 1).

3.2.1. Uma tentativa de planejamento e articulação do trabalho com os municípios: o Projeto REMO (Rede Educação em Movimento):

Conforme anunciado anteriormente, na tentativa de uma tomada de decisão e articulação coletiva das formações continuadas junto aos municípios do litoral paranaense, houve a criação do grupo de estudos da Educação Pública, o qual posteriormente cogitou a possibilidade de um projeto amplo (Projeto REMO) como necessidade de planejamento das ações educativas:

A criação do grupo de estudos e articulação da Educação Pública da UFPR Litoral integra este contexto e tem como objetivo principal a articulação dos diferentes níveis de ensino da educação pública, com vistas à ampliação da qualidade e da acessibilidade à educação. Este Grupo concentrou-se nos seguintes objetivos: (a) estreitar os vínculos entre a produção do conhecimento e a atualização dos currículos dos

sistemas de ensino; (b) promover a formação continuada dos profissionais da educação que atuam no sistema público de ensino; (...) (d) coordenar as atividades da comunidade universitária que digam respeito à articulação entre Educação Superior e Educação Básica; (...) (UFPR Litoral, 2009, p. 04).

Embora hoje, sistematizadamente apareça no corpo do projeto REMO, o Grupo de Educação Pública, segundo professores do Setor Litoral, tem dado certo em alguns aspectos e, contraditoriamente, tem deixado a desejar em outros pontos:

O grupo de educação pública nasceu para trabalhar nas escolas da região, de gestão à método, a tudo que dizia respeito a ensino e aprendizagem e aí, durante um tempo ele fez essas Semanas Pedagógicas, desde 2004, o que foi um marco. E de 2007 para cá vem ganhando novos integrantes que vão entrando, novos concursados, e nesse ano houve uma deliberação que o grupo de educação pública se tornasse um grupo de estudos, um grupo que pensa os problemas sociais da escola. Através dessas saídas, desses projetos que a articulação [se dá]. O que é o fenômeno da evasão? A cisão da 4ª para a 5ª série? O problema do ensino médio? Então, grandes problemas educacionais que este grupo pudesse se dedicar a estudar. Nós tivemos um problema muito sério este ano [2009] o grupo não andou com toda a força, muitas pessoas saíram e o que ficou muito forte foi o grupo dos articuladores (Professor UFPR Litoral 4).

Em contrapartida, outro professor afirma que, apesar do rendimento vagaroso do grupo, o saldo foi positivo:

A idéia do grupo de educação pública é fazer a articulação (...) das ações dos articuladores, o grande propósito do grupo é esse. (...) É um processo que está andando, mas talvez não com a velocidade necessária para isso, mas também e, ao mesmo tempo, eu vou pensando em voz alta que eu não sei se uma velocidade maior que a que está acontecendo também não sei se seria muito produtivo, em função de que também é um espaço de formação e que as pessoas que estão fazendo a articulação, não necessariamente, são oriundas da educação e até que elas tenham (...) a propriedade desse processo, isso também leva um tempo para que a pessoa possa entender qual é o seu papel, como pode fazer essas articulações, como é que pode fazer proposições lá que não sejam só coisas da demanda fragmentada do ensino. Eu acho que talvez a velocidade não seja o mais importante aí. Acho que como espaço de formação ele [grupo de educação] tem sido suficiente pra formação e articulação das ações (...). Sabe que o novo causa resistência, por parte dos professores bastante, por parte dos alunos, aí eu entendo que tenha a leitura do aluno mas tem a leitura do professor que influencia o aluno,

no sentido de convencimento. Dizer que é bom ou que é ruim, depende como você trabalha com o aluno a novidade, isso passa a ser na vida do aluno, ou uma coisa muito boa ou muito ruim (Professor UFPR Litoral 3).

As demais ações que podem ser destacadas no Grupo de Educação Pública, anteriores e para além da construção do Projeto REMO, são:

(a) **articulação político-pedagógica** envolvendo os gestores das redes municipal e estadual de educação dos municípios do Litoral paranaense; e (b) **atuação direta nas escolas municipais e estaduais** via projetos de servidores docentes, técnico-administrativos e alunos²⁸; (c) **formação continuada dos professores e demais profissionais da educação das redes municipais**: semanas pedagógicas, cursos de extensão, palestras e oficinas²⁹ (UFPR Litoral, 2009, p. 04).

Contudo, a letra “c” apresentada como objetivo do Grupo de Educação Pública, foi o que induziu a equipe do Setor Litoral a elaborar o Projeto REMO, como forma de discutir as concepções e responsabilidades da universidade, utilizando-se também do diagnóstico do sistema educacional da região, o que se refere à escolarização e à educação básica como um todo, assim como demais programas realizados pela própria UFPR e MEC. Mais uma vez a UFPR Litoral traz como justificativa do projeto o diálogo e problematização da melhoria da educação pública na região litorânea e Vale do Ribeira, conforme suas especificidades e ainda, “partindo do pressuposto de que a educação é um processo em movimento, imprescindível para pensar o (des)envolvimento, na medida em que empodera indivíduos e grupos e que atua na construção da

²⁸ A partir da estrutura do projeto político-institucional da UFPR Litoral, a atuação da instituição na educação básica também acontece a partir de dois movimentos importantes: através dos Planos de Ação Docente [realizados pelos professores] e dos Projetos de Aprendizagem [realizados pelos estudantes da Universidade], com a colaboração dos servidores técnico-administrativos.

²⁹ *Formações pedagógicas continuadas* de professores e profissionais da educação das redes públicas municipais dos municípios do Litoral. As solicitações de formação são planejadas de forma conjunta entre as Secretarias Municipais e a Universidade, com organização variada de formatos de trabalho (oficinas pedagógicas, palestras e outras atividades didáticas diferenciadas), de acordo com o levantamento de interesses e necessidades.

cidadania e, portanto, da democracia” (UFPR Litoral, 2009, p. 07). O Projeto REMO adota como princípios:

- Promoção do (des)envolvimento humano e da expansão das liberdades, a partir do processo de ampliação das capacidades individuais e coletivas, como condição para cidadania; - Superação da ruptura *subjetividade* e *objetividade* imposta pela lógica moderna e pelo racionalismo dela decorrente; - Valorização da linguagem como instrumento mediador do pensamento e da cultura que interfere na constituição das relações sociais; - Valorização de ações inter, multi e transdisciplinares; - Construção permanente de diálogos entre as diferentes formas de conhecimento e valorização dos saberes locais; - Articulação da Educação Pública nos níveis superior e básico, envolvendo as esferas municipal, estadual e federal (UFPR Setor Litoral, 2009, p. 09).

Pode-se afirmar que os objetivos do Projeto acabam por delinear a mesma ausência de opção teórica que o PPP da instituição, pois utiliza conceitos dos quais as demais ações e argumentações não dão conta de explicar e, nem mesmo, defender. Portanto, é contraditória e um tanto quanto vazia a descrição dos objetivos gerais do projeto. Segundo a organização pensada para o trabalho em rede que baseia o REMO, existem quatro “linhas aglutinadoras” que dão consistência às ações a serem feitas pelo Setor Litoral:

1. Rede de práticas inovadoras em docência e gestão escolar em espaços sustentáveis: a qual estaria voltada em trocar experiências, socializar saberes mais voltados para as práticas pedagógicas e à gestão. Além de “fomentar a criação de materiais didático-pedagógicos” e a busca de “soluções dialogadas para o (des)envolvimento dos projetos e programas governamentais (...)” (UFPR, 2009, p. 09).

2. Rede de formação de docentes e gestores com foco na educação inclusiva: esta voltada mais diretamente à formação dos profissionais das redes públicas, mesmo que tenha um tema pré-definido sem justificativa de onde partiu tal “necessidade” de discutir a inclusão, se da universidade ou da escola. Tal rede apresenta como objetivos específicos:

Atuar na formação continuada dos profissionais da educação, refletindo sobre os modos de se pensar e fazer escola; Possibilitar espaços de

diálogo, reflexão e criação de práticas escolares inclusivas, instrumentalizando docentes e equipe pedagógica; Debater sobre a educação inclusiva, ampliando a concepção de seu papel social no contexto do litoral paranaense; Enfatizar o direito à educação e, por extensão, o compromisso da escola e da sociedade para com o processo de escolarização de todos e de cada um; Resgatar o conceito da cidadania e compreendê-lo como fundamental para o exercício das liberdades e para a superação das diferentes formas de desigualdade e exclusão social (UFPR Litoral, 2009, p. 10).

3. Rede de práticas potencializadoras da educação emancipatória: arte, cultura, esporte, lazer e cidadania: esta rede apresenta como fundamental a tentativa de resgate e reconhecimento da cultura da região como forma de conhecimento e de manter a identidade local, pela via das manifestações tradicionais de criação de novas formas de sociabilidade.

4. Rede de qualificação do espaço cultural e educacional: com o objetivo de aumentar o entendimento de espaços educativos para demais ambientes que não sejam a escola, além de refletir sobre a gestão do espaço público coletivo. Para tanto, esta rede se propõe a “proporcionar discussão, dinamização e revitalização dos espaços comunitários nos municípios (bairros, regiões, comunidades, etc)” (UFPR Litoral, 2009, p. 10).

Dentre as ações propostas em cada Rede, as que enfocam mais diretamente a educação e, logo, a formação, são as duas primeiras, pois as mesmas trazem elementos mais concretos de ação e formação continuada dos profissionais da educação. As ações pretendidas para 2010, que integram o Projeto REMO, nessas redes são:

1. Rede de práticas Inovadoras em Docência e Gestão Escolar: Constituição de um grupo regional de estudos e pesquisa em Educação Pública envolvendo professores da educação básica e da educação superior; Constituição de uma rede de práticas docentes que, através de diferentes linguagens (e da internet), promova a socialização, o diálogo e a reflexão sobre a prática pedagógica; Promoção de encontro anual, de caráter regional, para divulgação de experiências educacionais inovadoras; Produção de materiais didático-pedagógicos: apoio e/ou suporte técnico.

2. Rede de formação de docentes e gestores com foco na educação inclusiva. Promoção de cursos de formação continuada para profissionais da educação, abordando temas em *educação e diversidade*, tais como, educação e epistemologia, educação de alunos com deficiências, educação do campo, educação infantil, educação de jovens e adultos,

educação escolar indígena, educação em comunidades quilombolas, gestão democrática e participativa, protagonismo juvenil, através de um *grupo itinerante de educação continuada* que atue em todos os municípios da região litorânea, incluindo as ilhas, com extensão ao Vale do Ribeira, **atendendo os seguintes princípios:** - **temáticas de interesse/necessidade** de cada localidade; - **metodologias diversificadas** que respondam às necessidades de cada município, considerando a estrutura disponível no mesmo, a formação dos profissionais de educação e a contextualização sócio-histórica; - **experiências educacionais que partem da realidade do educando** e que compreendam o **conhecimento como uma construção cultural e coletiva**; - **teorias sócio-educacionais que privilegiem o processo de construção da cidadania através de relações éticas**, pautadas no combate à ética individualista e etnocêntrica; - **perspectiva emancipatória** da formação docente. -Apoio às formações pedagógicas continuadas já idealizadas e promovidas pelos municípios (UFPR Litoral, 2009, p. 11).

Segundo o que consta nos objetivos anteriormente explicitados, ambas as redes estarão promovendo o debate sobre a educação, sendo que a primeira enfocará a troca de experiências das práticas docentes da região litorânea de forma a sistematizá-las considerando tempo (reuniões periódicas entre universidade e educação básica) e material (produção do mesmo). Tais objetivos podem ser considerados de formação continuada, uma vez que propõem o estudos e discussão coletiva, fundamentando as práticas docentes e didatizando-a de forma a torná-la um material didático-pedagógico, portanto, descrevendo práticas fundamentadas, disponibilizado para o próprio grupo de professores.

Os objetivos específicos da “Rede de formação de docentes e gestores com foco na educação inclusiva” abordam um projeto de formação continuada itinerante, ou seja, a universidade vai ao encontro das escolas do litoral paranaense.

A forma como será feita esta formação, ou seja, que conceito de formação é tomado como princípio não fica claro em todo o corpo do Projeto REMO. Pois não se sabe se aqui são propostas palestras, oficinas, leituras, estudos dirigidos, conversas formais e informais, ou demais mecanismos que expressem a opção por uma concepção de formação continuada. A própria descrição de temas trabalhados, por vezes, não cabe no nome da rede, por exemplo, a gestão democrática ou epistemologia são campos mais amplos do que a discussão da

educação inclusiva. Além disso, temas já são elencados e, ao mesmo tempo, afirma-se que um dos princípios é trabalhar com “temáticas de interesse/necessidade de cada localidade”.

Sendo assim, os objetivos propostos para as redes de trabalho parecem, em certa medida, desprovidos de uma organização, sendo controversos, mas ao mesmo tempo podem ser considerados como avanço se considerarmos o trabalho universidade-educação básica que está sendo proposto. Este trabalho diferencia-se dos demais projetos e programas de extensão das universidades porque não se esgota na extensão e não é reconhecido como prestação de serviços, o que geraria cobrança às Secretarias Municipais de Educação ou aos próprios professores da educação básica.

Mesmo ponderando que este projeto ainda está no papel e que é uma forma de sistematizar e organizar, na medida do possível, as ações que já têm sido desenvolvidas pelo Setor Litoral, cabe destacar que a construção do projeto REMO visa à formação e ação educativa de forma diferenciada para os municípios litorâneos:

A implementação do REMO visa transformar a realidade da educação pública da região, com ênfase especial nas instituições escolares. A etapa de implementação deste projeto envolve constituição das redes, realização das ações, produção científica, proposição de políticas públicas e realimentação das redes. Para a execução desta etapa, estima-se um prazo de cinco anos, a partir do seguinte esboço preliminar de recursos (UFPR Litoral, 2009, p.13).

Tal objetivo, de diferenciar a formação oferecida pelo Setor Litoral e as propostas das demais IES, sempre aparece claro também na fala dos professores da UFPR Litoral:

Então agora há um movimento, e acho que em 2010 vai ter (...) uma grande clareza, que é oficializar as práticas a partir do projeto REMO. (...) Ele é amplo de tal forma, que é uma via de mão dupla. Se existe um curso, uma semana de educação, que seja considerado um espaço formativo no município 'X', ela pode ser apoiada, incorporada por nós. Porque o REMO não tem a pretensão de dizer “-esses são eventos, essas são as áreas!”. A gente cria 4 áreas, um guarda-chuva e tudo que grudar embaixo, seja vindo da comunidade ou seja vindo daqui, insere, [de maneira] formal ou informal. A idéia é que o projeto REMO aglutine o

processo de formação continuada que não sejam os extensionistas que já são oficiais, por exemplo, o projeto das farinhas já existe, é uma formação que se alimenta por si só. A idéia é que ele seja um aglutinador, que a gente tenha inclusive planejamento para essas coisas, que elas não acabem (Professor UFPR Litoral 4).

Porém, antes que o Projeto REMO comece a ser implementado, quando questionados sobre os projetos desenvolvidos na prática, os professores articuladores da UFPR Setor Litoral, expõem que este não é um trabalho fácil, pois o projeto da universidade encontra resistência entre os próprios professores. Destaca-se que foi realizada uma entrevista com três professores articuladores, em novembro de 2009 e, vale lembrar, antes de qualquer análise que, ao perguntar aos professores sobre conceitos de função social da universidade, de formação continuada, do papel da universidade neste processo, etc, os mesmos responderam considerando três aspectos: a prática atual que acontece de fato na referida instituição; em que cada um acredita e o que foi planejado para 2010, em sua maioria referenciado pelo projeto REMO. Além disso, evidentemente, que não se pode esquecer que o Setor Litoral é relativamente novo, e que a educação em qualquer nível ou modalidade é vista como processo, incluindo a própria aceitação dos professores:

Eu acho que uma das necessidades de criar o Projeto Remo era justamente essa faceta da idéia coletiva não ser a mais forte, dependia muito do...o docente entra aqui, em tese, ele tem que trabalhar nos Ras, na ICHs e nos FDPs, na sua área e fazer pesquisa e extensão, o básico...mas essas são ações aqui dentro estão num caráter institucional, eu não posso...a idéia que a gente tem é que não é a minha pesquisa pra qualquer coisa, quer dizer, há um projeto anterior a isso. Há uma decisão política de criar este local, com um determinado objetivo; que por mais que a gente fale da instância de autonomia de uma câmara, do professor dizer: “-Não! Eu trabalho na educação inclusiva e minha área é essa” ou “- Sou bioquímico, minha área é aquela.” Ele tem que entrar no trabalho coletivo que o que fragiliza, na verdade, a gente avançar são os isolamentos que acontece, né...(...) Hoje a gente vai notar uma divisão muito grande, mas que depende muito da experiência anterior. Todos vêm de um ensino seriado e tradicional, então é normal. A gente tava preparado para a crise dos alunos, mas a maior crise mesmo acho que vem interna, dos professores, de conseguirem passar do papel pra isso. Ah! E tem o jogo político, o jogo de forças que não vêm ao caso. (Professor UFPR Litoral 4)

Portanto, na própria fala do professor, aparece que o trabalho proposto pela UFPR Litoral hoje, não vai ao encontro da concepção de todos os professores que lá trabalham. Assim, a contradição e a briga por espaços é visível e reflete-se em uma das maiores dificuldades, inviabilizando um projeto maior dentro da universidade, pois não há o envolvimento de todos. Há muito o destaque do trabalho dos articuladores, mas depende muito do que eles querem e acreditam, não que a universidade como um todo tivesse tomado o projeto para si:

Quando depende do articulador acaba sendo subjetivo, quando você não tem esse planejamento, você fica refém pro bem e pro mal. Você pega um sujeito que quer e corre atrás, que se propõe, as coisas vão acontecendo, mesmo que sem um planejamento maior. Mas se pega alguém que entrou lá e por “n” razões não tem identidade com aquilo ou tá numa fase que não tem tempo pra dedicar pra aquilo, e que entende que não tem tanta importância, aquele município fica...e a gente tem, percebe claramente que alguns municípios ficaram mais atrás por isso estão sendo retomados...tinha municípios aí que não tínhamos contato, contato assim de diálogo estreito, né...como tem vários municípios. E por quê? Porque a gente ainda ficava vinculado a uma pessoa que não tinha esse tipo de contato. E tem esse outro lado, tem um ou outro município aí que tem uma dificuldade extrema de aproximação e aí não é na educação, é em toda(s) a(s) Secretaria(s). Tem Secretaria que o sujeito não tem ninguém na Secretaria, quanto tem alguém tem uma pessoa e o cara não quer conversa, não quer diálogo, não quer aproximação. Mas aí é uma questão...sei lá...que merece uma dissertação, uma tese, estudar o porquê o cara tem uma mão-de-obra de graça pra ajudar a pensar e não quer (...)Esse processo aqui, da formação interna que foi e é, e foi e vai ser um desafio porque daí a gente...e quando tu trabalha com a idéia da formação é um negócio interessante, né?! Porque...tu trabalha com muitas discussão, com muito encontro e trabalha com desencontro também, com contradições de pessoas que querem e pessoas que não querem tanto avançar. E isso, além da demanda, te causa um gasto de energia maior e eu te falo isso porque é importante, porque tu fazendo tua dissertação e o registro disso, pra não parecer o caráter mágico da formação e da atuação profissional, né... que não é mágico, é cheio de paulada, é cheio de... e quando a gente fala do grupo hoje que tá regado aí a discussões, e as proposições de fazer acontecer, como tem apoio de um grupo, tem também a contraposição de um outro grupo (Professor UFPR Litoral 3).

Assim, destaca-se que em todo o processo de formação e diálogo direto com os municípios, a figura do articulador é determinante. Porém, conforme o professor alerta, como o projeto de formação e de articulação de todos os níveis de ensino está vinculado à mediação do articulador, e não é todo o grupo de

professores que se envolve nesta função, a qualidade do trabalho acaba por se fixar nas subjetividades, nas ações individuais. Até este foi um dos pontos que justificou a elaboração do projeto REMO, pois havia a necessidade de se planejar e articular as ações dentro e fora da universidade de forma coletiva. Outro professor comenta sobre o papel do articulador e as limitações de sua ação:

Nós temos atuado bastante na esfera municipal...na estadual é um processo um pouco mais lento, a gente não sabe ainda qual, ou como articula, acredito que o problema geralmente é força de trabalho. Apesar de nós termos um número bom de professores aqui pás a região, ainda nós não vencemos conciliar...integrar estado e município, tá faltando força de trabalho mesmo. Falta a gente buscar mais forças e ir atrás do pessoal do estado, das escolas estaduais, desenvolver projetos, ações em conjunto...falta força de trabalho. Um articulador por município eu vejo que é pouco, apesar que somos em dois, né...as eu vejo que é pouco dois articuladores...então precisaria de mais gente assim e que a gente pudesse trabalhar em conjunto mesmo. Porque eu não consigo ir em todas as escolas constantemente, toda semana, nem estadual, nem municipal. Não consigo correr atrás de todos os projetos que estão circulando por aí, das pessoas que têm intenção de fazer projetos. Então a gente sai pescando professores com projetos, com intenções de trabalho e levando pro município, literalmente é uma coleta. Então isso precisaria de uma organização, eu não sei de que forma isso poderia acontecer, acho que é um processo ainda que está em construção. Amanhã ou depois isso vai estar mapeado já, direcionado...as ações, as pessoas, os municípios. É...ainda falta bastante trabalho (Professor UFPR Litoral 2).

Para tanto, antes de partirmos à experiência de formação continuada dos municípios, vale destacar o levantamento realizado pela Secretaria de Estado da Educação que caracteriza a formação dos profissionais da educação do Paraná, com a intenção de levantar o nível de formação dos professores atuantes na região do litoral paranaense. Este levantamento faz parte do Programa PARFOR, no qual os municípios litorâneos foram categorizados como “microrregião Paranaguá”:

**QUADRO SÍNTESE FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR MICRORREGIÃO
GEOGRÁFICA – NÚMEROS INFORMADOS- PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARFOR**

Microrregião	N o. Total informado de docentes	N o. De docentes com formação Ensino Médio	N o. De docentes com habilitação nível médio/outra habilitação	N o. De docentes com formação em Normal Superior	N .o de docentes com formação Normal superior IESDE/ Vizivali	Número de docentes sem licenciatura
Paranaguá	1335	923	15	146	98	31

Fonte: SEED/PR – Março de 2009

Percebe-se que, embora o levantamento se refira a todos os professores da rede pública de ensino da referida microrregião, incluindo a rede estadual e a municipal, há um grande número de professores com formação somente no normal superior (146), sendo que boa parte fez o curso na modalidade a distância (98), além de 31 professores sem licenciatura. Portanto, estes professores, em sua maioria prestando serviços na educação infantil e séries iniciais das redes municipais, fazem parte dos sujeitos envolvidos nas formações oferecidas pela UFPR Litoral. Em se tratando da formação inicial necessária a estes professores, segundo o mesmo documento da Secretaria de Estado da Educação, serão oferecidas vagas nas IES entre 2009 e 2011, para a formação inicial em Pedagogia:

**PLANEJAMENTO DE OFERTAS PARA ATENDIMENTOS DAS NECESSIDADES DE
FORMAÇÃO DOCENTE – PRIORIDADE ESTADUAL: FORMAÇÃO INICIAL PEDAGOGIA
Ofertas a partir do 2o. Semestre de 2009**

Microrregião	N .o de vagas	UAB – a distância	Presencial	Presencial Modular	Instituição Pública localizada na região
Paranaguá 2o. semestre 2009	100	60	00	40	UFPR Litoral - FAFIPAR
Paranaguá 2o. Semestre 2010	120	80	20	20	UFPR Litoral - FAFIPAR
Paranaguá 1o. Semestre de 2011	40	40	00	00	UFPR Litoral - FAFIPAR

Fonte: SEED/PR – Março de 2009

Salienta-se que a UFPR Setor Litoral, também está envolvida nos cursos de formação inicial oferecidos para as redes públicas de educação da região litorânea, porém, este não será o foco da discussão que segue.

Neste contexto, prezando pela relação estabelecida entre o pretendido, o dito, o planejado e o realizado, e a situação concreta dos profissionais da educação pública do Litoral que continuar-se-á as análises referente ao Setor Litoral, enfocando, por fim, a prática observada nas escolas dos municípios de Guaratuba e Pontal do Paraná, considerando os limites e possibilidades diante do projeto já exposto e das dificuldades descritas pelos professores. Porém, a análise da experiência dos dois municípios tentará refletir sobre algumas possibilidades para a continuação e efetivação deste trabalho de articulação universidade-escola, pela via da formação continuada dos professores da rede pública da educação básica litorânea.

3.2.2. A formação continuada nos municípios, a prática observada:

a) O município de Guaratuba

Com uma distância de, aproximadamente, 117 km da capital paranaense, o município de Guaratuba conta com um território de 1.328.480 km². Dentre os mais de 32 mil habitantes, as taxas de analfabetismo variam conforme a faixa etária, aparecendo 7,9%, entre crianças e adolescentes de 15 anos, chegando a 18% da população com 50 anos ou mais. Os dados INEP³⁰, de 2000, mostram:

³⁰ Dados retirados do Caderno Estatístico – Município Guaratuba, de janeiro de 2010, do IPARDES, disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=5>. Acesso em 28/01/2010 às 13:21.

TAXA DE ANALFABETISMO SEGUNDO FAIXA ETÁRIA

Faixa etária (anos)	Taxa (%)
De 15 ou mais	7,9
De 15 a 19	2,8
De 20 a 24	2,4
De 25 a 29	3,5
De 30 a 39	5,7
De 40 a 49	8,0

FONTE: IBGE - Censo Demográfico

Quanto às taxas de aproveitamento e evasão escolar no município de Guaratuba, o mesmo documento do IPARDES (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social), datado de janeiro de 2010, apresenta:

TAXAS EDUCACIONAIS ESTIMADAS NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO - 2006

Taxas Estimadas	Ensino Fundamental (%)	Ensino Médio (%)
Aprovação	78,30	61,50
Reprovação	15,20	10,70
Abandono	6,50	27,80

FONTE: SEED - NOTA: Taxas estimadas pelo INEP.

Mesmo que a leitura dos dados acima deixe claro que existe um índice de evasão significativo no Ensino Médio do referido município, e que tal taxa não pode ser desconsiderada, as análises que serão feitas a seguir, sobre a formação continuada dos professores da rede municipal, limitam-se à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. O Ensino Médio está sob responsabilidade da rede estadual de ensino e a articulação da UFPR Litoral tem acontecido, principalmente, junto às redes municipais de ensino.

O município de Guaratuba apresenta, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Municipal (IDEB), dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2005, de 3.4 e em 2007, o índice subiu para 4.3; ambos os índices estão abaixo da média geral do Paraná, que em 2005 foi de 5.0 e em 2007 teve aumento para 5.2. Segundo os dados da Secretaria de Estado da Educação, uma rede pública

composta por 26 escolas municipais, com cerca de 4072 alunos atendidos, e 6 estabelecimentos de ensino da rede estadual, os quais tem em média 4254 alunos (Anexo 5). O número de professores apresentado nos documentos não diferencia os da rede municipal e dos da estadual, mas, indica o total de professores da rede pública em atividade no município de Guaratuba:

DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA – GUARATUBA - 2007

Educação Básica	Docentes (1)
Pré-escola	123
Ensino Fundamental	291
Ensino Médio	91
Total	505

FONTES: SEED

- (1) Um docente (professor) pode atuar em mais de uma etapa e/ou modalidade de ensino. Para o ano de 2007, os dados são referentes aos professores que estavam em sala de aula, na regência de turmas e em efetivo exercício na data de referência do Censo Escolar.

Lembrando que a formação dos docentes, em nível inicial, será atendida pelo programa PARFOR, que é direcionado especificamente para a situação de cada professor, detectada no levantamento de demandas. Já o processo de formação continuada realizado, pela UFPR Litoral, é pensado para a totalidade dos professores. Assim, todos os professores da rede municipal de Guaratuba têm a oportunidade, de alguma forma, de participar dele. O critério da escolha dos temas para o planejamento de tais atividades resulta da interlocução com a Secretaria Municipal de Educação.

Como forma de analisar a formação continuada destinada aos professores da rede municipal de ensino de Guaratuba, foi-se a campo em três momentos específicos:

1. Na realização da CONAE³¹ Litoral, em 19 de junho de 2009, que envolveu representantes das redes de ensino do Litoral do Paraná, para discutir quais seriam os pontos a serem defendidos na CONAE Estadual.

³¹ A CONAE (Conferência Nacional de Educação) é uma dinâmica político-pedagógica que objetiva a discussão dos programas e ações governamentais que farão parte da agenda e intenções de governo nos próximos anos. A conferência nacional está marcada para abril de 2010. Porém, no primeiro semestre de 2009 ocorreram as conferências municipais, intermunicipais e regionais, seguidas, no segundo semestre de

2. Na Semana Pedagógica da rede municipal de Guaratuba, realizada de 20 à 22 de julho de 2009.

Este momento de formação foi o mais específico observado, uma vez que abrangia todos os professores da rede municipal de ensino de Guaratuba, sendo realizado na Escola Municipal Vereador Heinz Wittitz, no próprio município. Neste período, além da observação das condições concretas nas quais ocorre a relação Universidade-Escola Básica, foi aplicado um questionário para 54 professores que participavam desta formação. Os dados serão expostos a seguir.

3. Nos encontros de Formação de Gestores, em outubro de 2009, realizados a pedido das Secretarias Municipais de três municípios (Pontal do Paraná, Guaratuba e Antonina), juntamente com a Secretaria de Estado da Educação e UFPR Litoral. Tiveram como público-alvo os candidatos à direção das escolas municipais dos referidos municípios.

Durante o evento foram realizadas entrevistas semiestruturadas e gravação de depoimentos para coleta de mais dados referentes às formações ofertadas.

A CONAE Regional foi uma discussão coletiva que trouxe um caráter de formação continuada, ao analisar a educação da região, seus princípios, sua intencionalidade ou necessidades coletivas e específicas. Neste dia, foi obtido contato com a equipe da Secretaria de Educação de Guaratuba, além de colher depoimentos de professores da rede municipal.

Nessa ocasião, cada município levou as contribuições anteriormente levantadas em conferências municipais. Destacou-se em todos esses momentos a mediação realizada pela UFPR Litoral, cujos professores articuladores orientavam as discussões. Por sua vez, as Secretarias Municipais e Estadual de educação se responsabilizaram por questões de estrutura, transporte e certificação.

Durante a esse evento, em conversa com professores da rede municipal, um deles relatou que o lado positivo de trabalhar com a Universidade é que eles apóiam os projetos da escola. A exemplo deste fato, o professor afirmou que tinha

conferências estaduais. Este momento de discutir a educação interessa e envolve a sociedade civil organizada, agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação de todos os níveis e modalidades de ensino e pais/ mães e responsáveis pelos alunos.

um projeto que gostaria de desenvolver nas demais escolas da rede, sobre Gestão Escolar, mas que não conseguia apoio efetivo da Secretaria de Educação, até que encaminhou à UFPR Litoral, por meio do professor articulador, e a formação foi realizada, uma vez que era, segundo o professor, uma demanda solicitada pelas próprias escolas.

Durante a Semana Pedagógica da rede municipal, realizada após os depoimentos colhidos na CONAE Litoral, aspectos puderam ser levantados e, inclusive, contrapostos à idéia de inovação presente no PPP do Setor Litoral e nas primeiras impressões sobre o processo de formação continuada descrito por alguns professores no primeiro momento:

- A Semana Pedagógica contou com a organização estrutural (local, salas, lanche) da Secretaria Municipal de Guaratuba, enquanto que a organização dos docentes, formato e conteúdos ficaram sob responsabilidade do professor articulador da UFPR Litoral;
- O formato do evento foi de oficinas com temas variados, como: Ensino Fundamental de 9 anos; Novo acordo ortográfico; Desenvolvimento Cognitivo e Práticas de Alfabetização, o que comumente se faz em formação de professores.
- A metodologia utilizada nas oficinas foi a explanação, seguida, por vezes, de dinâmicas de grupo ou levantamento de questões/ situações-problema.
- Os responsáveis pelas oficinas eram todos professores das redes ou de Secretarias de outros municípios que tinham experiência, mas não obrigatoriamente teórica, sobre o tema. Aqui cabe destacar que, a maioria dos deles explicou que não tinha trazido material adequado porque haviam sido convidados poucos dias antes (2 ou 3) para desenvolverem as atividades. Ou seja, a mesma questão abordada anteriormente no PPP da UFPR Litoral pode ser encontrada numa prática de formação continuada, na qual o enfoque na experiência, na prática, desconsidera a necessidade de planejamento para embasar teoricamente a discussão.

Em depoimento, uma das professoras participante expôs sua impressão sobre esta formação, treinamento ou capacitação – pois todos estes termos adotam este modelo de curso :

Estou a 12 anos no Município [trabalhando na rede municipal de educação] e a vinda da universidade para as capacitações não trouxe mudanças. A PUC já fez isso aqui, a Secretaria [Municipal] também. Os professores de Guaratuba, a grande maioria, (...) já tem especialização e por isso já tiveram a formação teórica. Precisamos de ajuda na prática. No ano passado a universidade [do Litoral] trouxe os alunos pra falar pra gente... só ficamos olhando e pensando: “ele nunca entrou numa sala de aula”. Eles (a UFPR Litoral) vieram em fevereiro e ouviram o que a gente queria...então viemos aqui com expectativa....mas pelo jeito não mudou nada. Por exemplo, ‘aquela mulher’ (referindo-se a uma das docentes da oficina), falou que foi chamada na semana passada pra fazer fala ontem... que estava de férias e sem material. O que ela quer que a gente pense dela? É a mesma coisa que eu falar para o aluno que eu não gosto de dar aula, mas me mandaram lá! No ano passado ia um papel pra escola e a gente escolhia os temas, mas quando chegávamos aqui, o tema era o mesmo (o escolhido pelas escolas), mas não era o que esperávamos ouvir. Este ano (2009) a Secretaria (Municipal) que decidiu tudo. Não foi papel nenhum. E sempre é assim, no começo e meio do ano só...até....é.... a ‘Federal’ (UFPR Litoral) disse que ia alguém lá pra ajudar a fazer a proposta pedagógica, mas não vão...na minha escola não veio (Professora da rede municipal de educação de Guaratuba).

O relato da professora traz uma série de questões que merecem atenção. Primeiramente, conforme já anunciado nos capítulos anteriores, há uma tendência dos professores pedirem “práticas” nos cursos, capacitações e formações. É o “como fazer” que mais tem espaço no discurso dos professores. Porém, o ato educativo não deve esgotar-se na prática e, muito menos, estancar esta da teoria. Saviani (2008), ao discutir a formação de professores e o currículo dos cursos de Pedagogia, analisa esta relação entre teoria e prática e como, culturalmente são tratadas como avessas:

Na raiz do dilema está o entendimento da relação entre teoria e prática em termos da lógica formal, para a qual os opostos se excluem. Assim, se a teoria se opõe à prática, uma exclui a outra. Portanto, se um curso é teórico, ele não é prático; e, se é prático, não é teórico. E, na medida em que o professor (entendido neste caso como quem oferece, planeja a formação continuada) é revestido do papel de defensor da teoria enquanto o aluno (aqui tomado como quem está em processo de formação continuada) assume a defesa da prática, a oposição entre teoria e prática se traduz, na relação pedagógica, como oposição entre professor e aluno. No entanto, admite-se, de modo mais ou menos

consensual, que tanto a teoria como a prática são importantes no processo pedagógico, do mesmo modo que esse processo se dá na relação professor-aluno não sendo, pois, possível excluir um dos pólos da relação em benefício do outro. Dir-se-ia, pois, que teoria e prática, assim como professor e aluno são elementos indissociáveis do processo pedagógico (SAVIANI, 2007, p. 09).

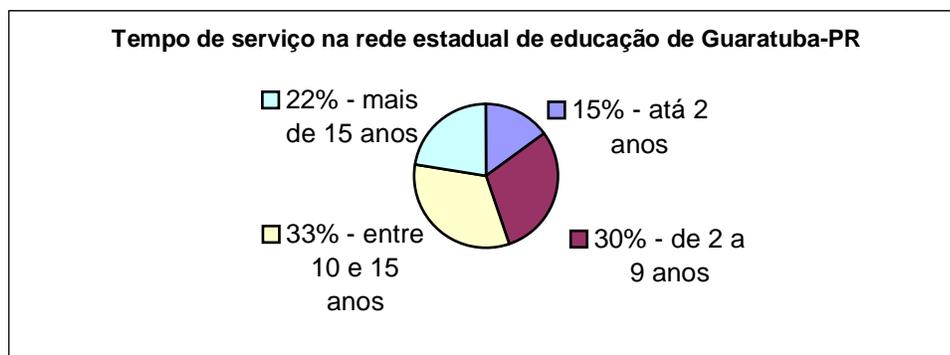
Um segundo ponto a ser considerado, até contrapondo falas dos professores da UFPR com os professores da rede é a questão do envolvimento dos alunos acadêmicos nos processos de formação continuada. Não se está questionando a relação entre Universidade-escola como uma possibilidade de avanço no diálogo de seus sujeitos. Porém, e também não por questão de 'hierarquia', mas por domínio de conhecimento, até que ponto uma formação continuada específica para educadores pode ser conduzida por alunos de graduação? Segundo a UFPR Litoral, isso acontece desde o primeiro ano dos cursos, ou seja, estamos falando de alunos ainda preparados para tal mediação, uma vez que o próprio currículo da UFPR Litoral tem carga horária reduzida para apropriação planejada de conhecimentos sistematizados.

Não se pode negar a contínua presença nos discursos dos profissionais da educação de Guaratuba que existem momentos e instrumentos nos quais são consultados sobre os temas a serem trabalhados em suas formações. Já a opção pela forma e intencionalidade ficam a cargo da UFPR Litoral. Outro aspecto é o argumento de que a expectativa dos professores não é atendida, se formos considerar quanto aos aspectos subjetivos e individuais, as formações tornam-se insuficientes. Pelos aspectos objetivos, temos a falta de planejamento das ações, a seleção de profissionais ao acaso e a concepção de ora troca de experiências, ora oficinas-palestras.

Quanto às expectativas dos professores e reconhecimento deste trabalho de articulação entre Universidade-Escola Básica da rede municipal de Guaratuba, pela via da formação continuada, cabe verificar os questionários aplicados durante essa semana pedagógica, para o presente trabalho de pesquisa (Anexo 6).

O instrumento foi aplicado para 60 (sessenta) professores que participaram da referida semana pedagógica, eram profissionais de faixa etária diferenciada: 4 professores tinham até 20 anos, em 20 deles a idade variava entre 21 e 35 anos,

24 com idade entre 36 e 45 anos e 12 professores com mais de 45 anos de idade. Sobre o tempo de serviço, a mesma variação se coloca:



Fonte: Questionário aplicado em julho de 2009

Quando questionados sobre a importância das formações continuadas, os aspectos profissionais foram unanimidade nas respostas, desde a reflexão sobre a prática, aprender novas técnicas, trocar experiências, construção, enriquecimento, aprofundamento e apropriação de novos conhecimentos. Pelas informações dadas, percebe-se a necessidade do município em estabelecer momentos para formação, uma vez que muitos professores, desde que se formaram, contam somente com este espaço de estudo e reflexão e o reconhecimento de que todo momento de estudo é válido. Alguns professores, disserem que os programas de formação continuada são uma tentativa de resgate da importância do papel do professor e de seu papel na sociedade, por isso, acompanhar a evolução da ciência, ter clareza dos conteúdos, de como o aluno aprende e atualizar metodologias fazem parte deste processo de construção e renovação do profissional professor. Ou seja, a formação, segundo tais professores, faz parte da natureza da profissão já que o professor trabalha diretamente com o conhecimento escolar (científico), o mínimo necessário é que ele domine tais conhecimentos para que possa então iniciar um processo de ensino. Afinal, não se ensina aquilo que não se sabe. Porém, aqui fica presente também a reflexão do professor articulador 4, já trazida anteriormente, que os professores tem a cultura de sempre querer formação continuada, reduzindo-a a alguém que vem lhe falar o

que e como fazer, sendo este uma ação inesgotável, uma 'reciclagem' constante conforme descreve um dos questionários: "Já que a educação não é estática, precisamos da academia para nossa reciclagem" (Professor da Rede Municipal de Ensino de Guaratuba). Assim, não se pára a fim de discutir e mudar de fato sua ação e, por este meio, construir seu conhecimento seja pela via do estudo, da observação, da pesquisa ou da extensão.

Contraditoriamente, mesmo que os professores não se enxerguem como parte do processo de construção do conhecimento, sendo esta uma etapa elevada na caminhada acadêmica, ou seja, um exercício de abstração e relação teoria e prática, eles, em sua maioria, se colocam como responsáveis pela busca da formação continuada. Inclusive, esquecendo que este é um direito da classe os trabalhadores em educação.



Fonte: Questionário aplicado em julho de 2009

Percebe-se, todavia, que não há o reconhecimento da universidade como espaço público que possa a vir a ter como uma de suas funções a formação, não só inicial, mas continuada dos profissionais. Embora, tenha se discutido durante a CONAE Litoral este aspecto, inclusive reconhecendo-o como forma de articulação dos níveis de ensino, fica claro que mais de 80% dos professores não reconhece como legítima de atribuição da relação universidade-escola, pela via da formação continuada dos professores da rede pública de educação.

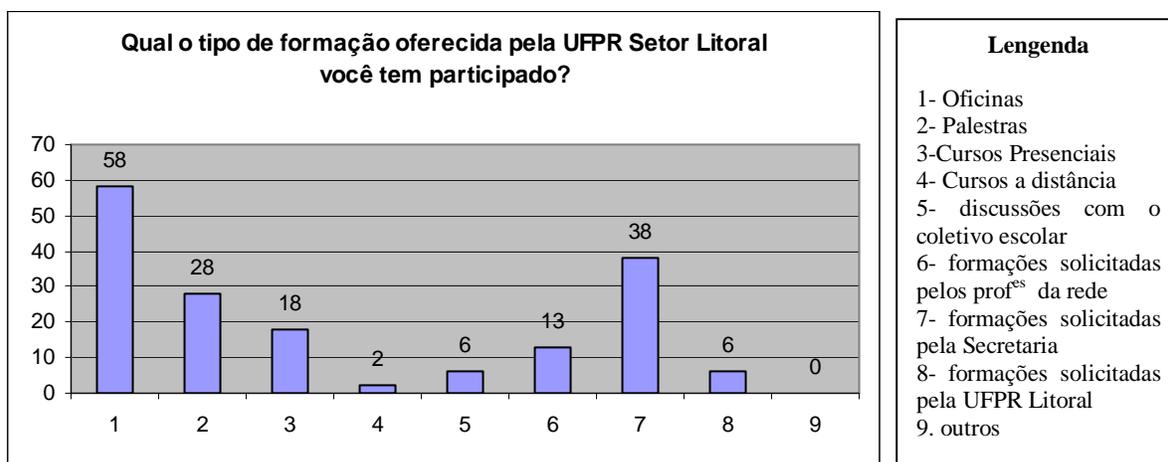
Um dos aspectos que pode ter influenciado esta maioria em responder que a responsabilidade pela oferta de formação continuada é dos próprios professores é a tendência de responsabilizar o trabalhador, neste caso o educador, por seu insucesso no mercado de trabalho. Portanto, as condições concretas e intencionais, muitas vezes não são consideradas, restando ao professor responsabilizar-se por sua formação e, inclusive, por sua incompetência profissional. Ilustra-se este fato com a afirmação contida em um dos questionários, quando de pergunta da importância da formação continuada mediada pela universidade, um professor afirma que esta experiência “é uma forma muito válida de aproximar teoria e prática, ainda mais que temos muitos professores que não podem fazer isso por seu próprio mérito”.

Por este reconhecimento, de que a formação continuada não é responsabilidade, em parte, da universidade, que o trabalho que tem sido desenvolvido no município de Guaratuba, por vezes, recebe o ar de concessão, de favor. Mesmo assim, existem depoimentos que revelam a sugestão de que tal relação se estendesse às demais universidades: “é uma ótima iniciativa, mas que deveria fazer parte do cotidiano de todas as universidades, em todo o Paraná”; “é um investimento em seus futuros acadêmicos”; “seria muito bom que mais instituições tivessem essa iniciativa”.

Outras afirmações revelam expectativas a longo e médio prazo, como forma de planejar um vínculo concreto de fato, onde as demandas por formação sejam estabelecidas e planejadas de forma coletiva: “acho a interação boa e positiva, mas deveria ter um desenvolvimento de projetos interagindo escola, professor e alunos” (Professor da Rede Municipal de Ensino de Guaratuba). Vale lembrar que tal ação aparece no planejamento do Projeto REMO, com formações in loco e envolvimento da universidade em ações da escola, porém ainda está somente em registro formal. Além disso, é solicitado pelos professores que as formações tenham maior carga horária e não sejam tão pontuais para que haja aprofundamento dos estudos, não resumindo-se a falas fragmentadas.

Quase a totalidade dos entrevistados informa que esta formação, mediada pela UFPR Litoral ocorre, no município de Guaratuba, duas vezes por ano, ou

seja, em tempos e modelos já conhecidos por outras práticas de formação. Mesmo assim, estes cursos, por serem realizados em períodos sem aula, contam com quase 100% de participação dos professores da rede. Quanto aos formatos das formações continuadas oferecidas neste processo, as oficinas se destacam como uma opção bastante utilizada nas formações da UFPR Litoral:



Fonte: Questionário aplicado em julho de 2009

Mesmo com a constante reclamação de que os cursos de formação continuada oferecidos são sempre iguais, não atingem as expectativas e que são insuficientes, 35 professores responderam que o melhor formato de formação continuada é o de “oficina”, seguido de 10 professores que optaram pelas discussões com o coletivos escolar. Este último formato teve como argumento que formações que envolvem o coletivo escolar são mais específicas, fazendo enfrentamento ou planejamento das atividades da própria escola. E a justificativa da opção pela oficina é que, ao contrário da palestra, ela tem uma retomada teórica, mas une uma dinâmica ou discussão da prática escolar, numa tentativa de unir teoria e prática. Portanto, seria uma forma de partir e agir diante de situações concretas, envolvendo a totalidade da escola. Todavia, pode-se afirmar que nem todas as oficinas oferecidas na Semana Pedagógica de Matinhos, em julho de 2009, utilizaram-se deste critério. Entre as preferências, ainda se destacam os cursos presenciais e que atendam às solicitações dos professores da rede, o que segundo eles “atinge mais a prática do professor, afinal nós é que sabemos as

necessidades dos alunos”. As maiores resistências quanto ao formato dos processos de formação oferecidos pela UFPR Litoral são as palestras, pois tornam-se, por vezes, abstratas e os cursos a distância, por acreditarem que não sejam de qualidade e, muitas vezes não reconhecidos pelo MEC.

A última questão presente no instrumento aplicado aos professores da rede municipal de Guaratuba tinha um caráter de avaliação geral das formações oferecidas pela UFPR Litoral, num âmbito que extrapolasse as experiências individuais, mas que fosse à análise de uma questão macro –a qualidade da escola e a ação dos profissionais da educação. Para tanto, indagava: *“Qual a viabilidade da proposta da UFPR Setor Litoral para a formação dos professores para melhorar a qualidade da escola básica e prática pedagógica dos professores?”* As justificativas foram:

- É muito viável, pois os temas refletem nosso dia a dia na escola
- melhora da prática pedagógica por partir do cotidiano da escola
- no apoio e desenvolvimento do PPP/
- levar a academia a pensar a realidade do professor da educação básica
- começar a envolver as comunidades na educação
- ainda não se vê viabilidade por serem poucos cursos, o que não se efetiva na prática escolar
- já participei de vários encontros da UFPR Litoral e sempre me ajudaram muito, não apenas no meu trabalho em sala de aula, mas principalmente do EU profissional e humano. Sinto que sou capaz e importante, que meu trabalho é valorizado, que um leque se abre trazendo opções, opiniões e atitudes mais maduras e qualitativas
- ainda são só oficinas rápidas
- a qualidade da escola básica não é a formação dos professores que vai melhorar, mas pode melhorar a prática pedagógica dos professores, mas a qualidade como um todo não depende só dos professores
- por enquanto está sendo oferecido sem satisfações ou conversas com os professores
- as formações são distantes da realidade, não nos é perguntado isso

- os cursos e oficinas oferecidos deveriam ser mais práticos. Teoria nós temos, precisamos de exemplos para saber como aplica-los
- conhecendo nossos professores, sabemos que muitos tiveram uma formação insuficiente e, portanto, isso é muito válido
- faltam ainda projetos mais junto aos professores
- boa, desde que os temas desenvolvidos nas oficinas sejam aproveitados no dia a dia
- já tivemos professores da UFPR que só nos mostrou slides sobre amizade a tarde toda

Diante da variedade de argumentações, inclusive contraditórias, percebe-se que questões individuais e subjetivas pesam tanto nas avaliações do trabalho que está sendo desenvolvido, assim como, na seleção de temas e de profissionais que atuam nestas formações. Fica claro que, no município de Guaratuba, a articulação com a UFPR Litoral, em boa parte não tem atendido os princípios do PPP, no que se refere ao projeto inovador. Porém, pode recorrer ao documento para justificar a falta de planejamento das ações específicas junto a este município, seja pelo não cumprimento das propostas, seja pela falta de comunicação com a totalidade de professores e Secretaria, ou pela mera reprodução de modelos de formação que são questionados contemporaneamente por todas as tendências pedagógicas.

b) O município de Pontal do Paraná

O município de Pontal do Paraná, pertence à comarca de Matinhos e tem 202,159 km² de área territorial. É um município novo, pois teve seu processo de desmembramento de Paranaguá, em 1997. Com uma população estimada pelo IBGE de 17.820 habitantes, a região tem seu alto índice de analfabetismo concentrado nos pontos opostos da análise numérica da população, pois o mesmo se revela maior nas pessoas até 15 anos e com mais de 50:

TAXA DE ANALFABETISMO SEGUNDO FAIXA ETÁRIA – Pontal do Paraná³²

Faixa etária (anos)	Taxa (%)
De 15 ou menos	7,1
De 15 a 19	1,8
De 20 a 24	3,6
De 25 a 29	3,5
De 30 a 39	5,3
De 40 a 49	7,0
De 50 e mais	15,0

FONTE: IBGE - Censo Demográfico

Os dados do IDEB do município demonstram um crescimento de 4.0, em 2005, para 4.8 em 2007. Conforme apontado no município de Guaratuba, em Pontal do Paraná também há um índice abaixo da média do estado (5.0 em 2005 e 5.2, em 2007). Porém, não há levantamento efetivo das causas deste resultado, segundo a UFPR Litoral e a Secretaria Municipal de Educação. A média do IDEB conta com o resultado das escolas em exames nacionais padronizados (Prova Brasil e SAEB), juntamente com seus índices de aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar. De acordo com o INEP, as taxas de aproveitamento escolar do município são:

TAXAS EDUCACIONAIS ESTIMADAS NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO - 2006

Taxas Estimadas	Ensino Fundamental (%)	Ensino Médio (%)
Aprovação	75,30	62,50
Reprovação	18,80	17,40
Abandono	5,90	20,10

FONTE: SEED - NOTA: Taxas estimadas pelo INEP.

Demais levantamentos da Secretaria de Estado da Educação, demonstram que o município de Pontal do Paraná é composto por uma rede pública com 12

³² Dados retirados do Caderno Estatístico – Município Guaratuba, de janeiro de 2010, do IPARDES, disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=5> . Acesso em 28/01/2010 às 13:21.

escolas municipais, com cerca de 2654 alunos atendidos, e 5 estabelecimentos de ensino da rede estadual, os quais tem em média 2707 alunos (Anexo 7). Conforme a justificativa utilizada para análise dos dados de Guaratuba, o levantamento oficial de número de professores não pode ser diferenciado entre rede municipal e estadual, porém, os levantamentos do Censo Escolar (2007), divulgam o número de professores da rede pública em ação no município de Pontal:

DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA – PONTAL DO PARANÁ- 2007

Educação Básica	Docentes (1)
Pré-escola	22
Ensino Fundamental	171
Ensino Médio	48
Total	505

FONTE: SEED

(1) Um docente (professor) pode atuar em mais de uma etapa e/ou modalidade de ensino. Para o ano de 2007, os dados são referentes aos professores que estavam em sala de aula, na regência de turmas e em efetivo exercício na data de referência do Censo Escolar.

Mais uma vez, salienta-se o fato de que o presente trabalho de pesquisa destina-se a analisar o processo de formação continuada realizado com os escolas da rede municipal de Pontal, não havendo, portanto, vínculo com os dados de ensino médio, pois o mesmo refere-se à rede estadual de ensino. Por isso, quando fala-se na formação que o Setor Litoral media junto à rede pública municipal, refere-se a um universo inferior a 171 professores, já que este número agrupa professores da série final e inicial do Ensino Fundamental.

Ultrapassando a análise quantitativa do município e dos seus dados, analisou-se o processo de formação continuada de Pontal do Paraná em três momentos diferentes:

1. Na realização da CONAE Litoral, com o intuito anunciado ao município de Guaratuba, a CONAE Litoral, sendo o primeiro contato com uma formação mediada pela UFPR Litoral e neste dia, foi obtido contado com a equipe da Secretaria de Educação de Pontal, além de colher informações de professores da rede municipal.

2. Em visita à Secretaria Municipal de Educação, à Secretaria Municipal da Saúde e a uma escola da rede, sendo que tais visitas fizeram parte de um acompanhamento do professor articulador ao município de Pontal. Durante estes encontros foi visível o diferente alcance do trabalho realizado neste município, ao contrário do que foi visto em Guaratuba. Porém, verificou-se que este fato se dá, especialmente pelo envolvimento do professor articulador e não por um projeto maior de universidade ou de educação.

3. Nos encontros de Formação de Gestores, juntamente com os municípios Guaratuba e Antonina, os professores de Pontal se reuniram nas dependências da UFPR Litoral para a referida formação. Durante o evento, o qual contou com 4 etapas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e gravação de depoimentos para coleta de mais dados referentes às formações ofertadas.

Durante a CONAE litoral, sendo esta uma formação coletiva que reuniu os municípios da região litorânea para discutirem a educação como um sistema nacional de ensino, uma das técnicas da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Pontal afirmou que os professores da rede se identificam muito com as atividades realizadas em parceria com a UFPR Litoral, primeiramente, porque já saem do ambiente de trabalho – a escola - além de ter novamente contato com a academia. A mesma profissional, quando perguntada se o processo de formação continuada tem apresentado resultados positivos afirmou que:

Agora tem dado! Antes as coisas não iam direito por causa que o articulador não 'se mexia' muito. A gente até começou empolgado, mas quando pedíamos algumas coisa, formação, curso, visita, material, ele sempre sumia. Aí a gente meio que desistiu. Mas agora com o [nome do articulador] está sendo bem legal. Ele assumiu o papel de articulador mesmo e pensamos em coisas diferentes também, porque as escolas não querem mais saber de palestrinha na semana pedagógica. Conversamos com elas e vamos fazendo (Técnica-pedagógica da Secretaria Municipal de Pontal do Paraná).

Demais professores consultados durante este evento, indicam a mesma percepção, que após a mudança do professor articulador as questões fluíram de

forma mais produtiva: atendendo o pedido das escolas, fazendo visitas formais e informais às instituições de ensino, integrando as demais Secretarias ao espaço escolar, trazendo os professores à universidade.

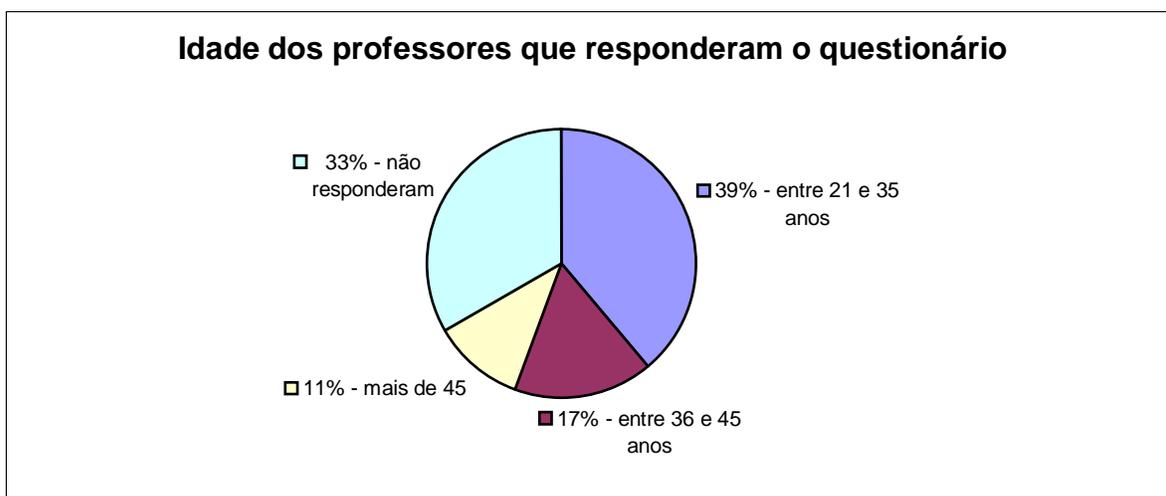
Durante a visita à Secretaria de Educação de Pontal, percebeu-se que as afirmações de mudança do trabalho eram uma totalidade, segundo outra técnica-pedagógica,

o [nome do professor articulador] levantou o trabalho entre escola e universidade. Para falar bem a verdade, quando ele veio aqui a gente nem deu bola: '-Ah tá! A universidade de novo!' Porque estávamos cansados de criar expectativas, mas agora a coisa foi. Quando preciso de alguém, surge uma dúvida, um problema, um projeto, eu já ligo pro [nome do professor articulador] (Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Pontal do Paraná).

Nestas falas fica claro o aspecto já levantado: o trabalho com os municípios depende subjetivamente do professor articulador. Como forma e ilustrar esta tentativa de articulação que extrapola as formações continuadas em Pontal do Paraná, foi-se junto ao articulador a uma das escolas da rede, a qual chamou o professor até lá, via Secretaria Municipal. Chegando lá a diretora explicou que as questões de meio ambiente eram muito fortes naquela comunidade, assim como, os professores constantemente estavam discutindo sobre desenvolvimento sustentável. Nesta situação a diretora solicitou que o articulador ou outro professor viesse discutir com a equipe da escola o conceito de sustentabilidade. Além disso, a escola tinha ganhado da prefeitura uma casa ao lado da escola para ampliação de seu terreno e gostaria de um reaproveitamento de espaço, mas que esta ação fosse pensada junto aos alunos utilizando conhecimentos para este aproveitamento de espaço. Para isso, o professor articulador traria pessoas da área. Esta situação, embora seja uma questão pontual, ou seja, uma necessidade daquela escola, não deixa de ser uma tentativa de articulação entre os sistemas de ensino. Porém, este tipo de ação torna-se inviável em uma cidade maior, porque a universidade não terá mão-de-obra, tempo, profissionais e espaço para fazer este trabalho em cada estabelecimento de ensino.

Neste mesmo dia foi-se à Secretaria de Saúde para a articulação dos estágios dos alunos do Curso de Fisioterapia da UFPR Litoral, e além disso propor a articulação do trabalho com as escolas para contato com as famílias que não tem levado periodicamente seus filhos ao médico. Esta idéia aparece transcrita posteriormente na entrevista com o professor articulador.

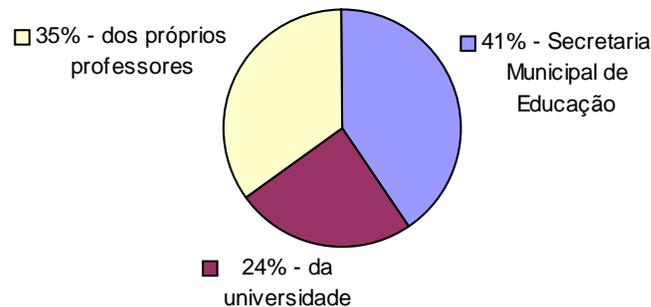
Durante a formação de gestores, utilizou-se o mesmo instrumento de coleta de dados de Guaratuba, mas agora sendo aplicado aos professores de Pontal do Paraná (Anexo 6). Neste caso, foram abordados 36 professores, a maioria com 8 a 10 anos de atuação na rede de ensino do município. Quanto à faixa etária dos professores que responderam o questionário, tem-se maior acúmulo de professores entre 21 e 35 anos:



Fonte: Questionário aplicado em outubro de 2009

Quando indagou-se sobre a importância da articulação universidade-escola básica, a resposta seguiu um determinado padrão, interligando a importância com o acesso ao conhecimento, seja para saber, para lembrar, para rever, se aperfeiçoar, ou simplesmente acompanhar as mudanças da ciência. Para os professores da rede municipal de Pontal a responsabilidade de oferecer esta formação é, principalmente da Secretaria Municipal, conforme mostra a tabela a seguir:

Para você de quem é a responsabilidade de oferecer a formação continuada aos professores da rede?

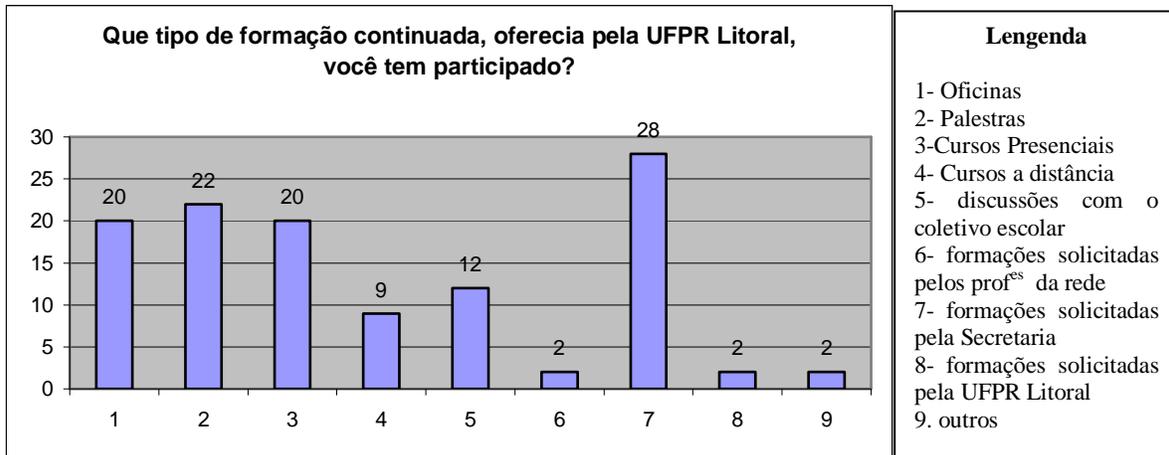


Fonte: Questionário aplicado em outubro de 2009

Esta resposta pode haver ressonância da recente discussão sobre o plano de carreira do município, o qual prevê como responsabilidade do município prover a formação continuada dos profissionais da rede. Ao contrário disto, a CONAE também discutiu a responsabilidade da universidade neste processo, porém, poucos entendem que haja essa divisão de responsabilidades.

Sobre a iniciativa do Setor Litoral em planejar tais ações houve a indicação de que esta é uma forma da universidade ficar próxima da realidade da educação básica, como uma via de articulação dos Sistemas de Ensino. Inclusive há a citação de que esta formação é uma das funções sociais da universidade, porém ela é seguida da contraposição de que isto não pode acabar somente no papel, se depender de condições concretas atuais para isso. Outro argumento levantado por um professor da rede para o aspecto positivo de tal formação é que reduz o custo para os municípios. Sendo uma articulação de sistemas de educação pública, não há pagamento de prestação de serviços, por parte do município, mas sem também haver a alusão à concessão, à troca de favor.

Segundo os professores, as formações oferecidas pela UFPR Litoral são periódicas, dependendo da solicitação das escolas e da Secretaria de Educação. Quando questionados sobre os tipos de formação ofertados pela UFPR Litoral, houve o seguinte resultado:



Fonte: Questionário aplicado em outubro de 2009

Sobre a análise dos formatos não houve maiores informações, somente as que mostram resistência aos cursos a distância e os que não consideram a realidade da comunidade. Ao mesmo tempo que esta reclamação ocorre, houve registro em um dos instrumentos que:

este projeto está se fazendo realidade em Pontal, quando a UFPR foi até o município e fez o levantamento das demandas e necessidades da rede escolar. E, dentro do possível, vem realizando palestras, oficinas, capacitações que vão ao encontro dessas necessidades (Professor da rede municipal de ensino de Pontal do Paraná).

Numa comparação geral, percebe-se que não há muita diferença entre as respostas dadas nos dois municípios pesquisados, sendo destaque nas respostas a formação oferecida em formato de oficinas, palestras, cursos presenciais, além da presente mediação das Secretarias Municipais. O que diferencia, em certa medida, no município de Pontal são as “discussões com o coletivo escolar”. Este aspecto pode ser levantado pelo diferente trabalho de articulação de ocorre no município, conforme já descrito. Há visitas constantes às escolas, além do contato entre escola e articulador.

Outro ponto a ser destacado é que não há neste município, por parte da UFPR Litoral, via articulador, a formação durante as Semanas Pedagógica, está se tentando articular vários momentos de discussão, inclusive aproximando as escolas, os docentes. Portanto, no referido município a articulação tenta estar

presente em diferentes momentos na escola, não reduzindo sua presença à Semana Pedagógica.

Esta experiência é defendida inclusive no depoimento do articulador, que afirma que os modelos de Semana Pedagógica já conhecidos têm sido insuficientes, por isso deve haver outros momentos e espaços de formação. Defende-se que não é simplesmente por palestras que o sujeito aprende. Logicamente, pondera-se a questão de que todo espaço seja de educação formal. Porém existem estratégias diferenciadas, com a base no diálogo e nos espaços coletivos que podem trazer resultados positivos, de acordo com a experiência do Litoral:

Nós tivemos várias situações ao longo deste ano, mas uma coisa que tá marcando muito e agora que vem a pergunta. É que nós estamos conversando com os prefeitos e com os novos secretários, a própria secretária de Pontal, que nós estamos querendo desenvolver um projeto, que a gente chamou de uma rede, rede de arranjos. Nós vamos envolver todas as Secretarias do município, inclusive a idéia é desenvolver até um programa de computador, que esteja interligado com as secretarias, onde a gente possa visualizar e atender. Por exemplo, nós sabemos que nem todo mundo passa pela Secretaria de Saúde, mas todo mundo passa pela Secretaria de Educação do município. Todo mundo vai para escola, todas as crianças vão para escola, os pais vão para escola, mas na Secretaria de Saúde nem todo mundo vai. Na Secretaria de Serviço Social? Nem todo mundo vai, e assim por diante, mas na escola todo mundo vai. E o que é que a gente está pensando em fazer, um programa que através do cadastro na escola municipal, as outras Secretarias também tenham acesso a esse cadastro, (...) respeitando a individualidade de cada pessoa, de cada família e assim por diante. Mas de modo também que nós tenhamos o acesso [às informações]. Às vezes uma criança que apresenta um problema na escola, uma deficiência na aprendizagem, elas às vezes tem acompanhamento na escola, de um psicólogo, de um pedagogo; mas às vezes o problema não está relacionado com aquela criança diretamente, às vezes é um pai em casa com dependência alcoólica, uma mãe prostituta, uma irmã ou um irmão, com uma dependência (...) ou com algum problema. Então, a criança, na escola, acaba sendo atendida pelo psicólogo na escola é...a família acaba sendo atendida pelo assistente social, o doente, na família, acaba sendo atendido pela Secretaria de Saúde, quer dizer, são três atendimentos dentro da mesma família. Então o que é que nós estamos querendo fazer? Mapear isso. Porque quando a criança, ou algum deles [membro da família] é atendido, em algum momento, numa dessas instituições, que os outros também tenham acesso e vejam quem atendeu, quem foi o psicólogo que atendeu e assim por diante. Para que a pessoa (...) que tratou de um problema daquela família, ela consiga conversar com os outros também...dessa maneira você começa a entender o problema como um todo e com profissionalismo. Você é integrado. Literalmente é uma rede (Professor UFPR Litoral 2).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária. Sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas (PISTRAK, 2000, p. 24).

Um dos aspectos levantados no presente trabalho é o conceito, ou melhor, as características da formação docente, seja ela inicial ou continuada. Na verdade, em nenhuma destas, pode reclinar à necessidade de reconhecimento da docência como profissão. Portanto, embora a educação seja um trabalho não-material, a docência em hipótese alguma pode ser tomada como não-profissional. Ainda mais nos tempos atuais, quando a educação pode ser pensada e proposta por todos, abrindo o espaço escolar para empresas, ONGs, profissionais liberais, ou demais pessoas com ações isoladas que acabam por desresponsabilizar o Estado para com as condições básicas para uma educação básica e de qualidade para todos. Portanto, não é qualquer ação ou formação que pode ser considerada como função e trabalho docente:

A profissão é uma palavra de construção social. É uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas relações dos atores sociais – no caso, os docentes. A docência requer formação profissional para seu exercício: em conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição de habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para sua melhor qualidade (VEIGA, 2008, p. 14).

Segundo Batista (2002), a formação carrega o significado de reconhecimento da trajetória dos sujeitos, assim como exige a contextualização histórica de tais caminhos trilhados pela humanidade, assumindo assim a provisoriedade de propostas de formação de determinada sociedade. Além disso, a formação, em sua dimensão social, deve ser entendida como direito, indo contra qualquer iniciativa pontual e individual de aperfeiçoamento próprio e ainda, quando

refere-se à formação de professores da rede pública, a dimensão a ser considerada para tal formação é no nível de política pública.

A formação de professores não é contínua como forma de reconhecimento da incapacidade profissional do docente, mas uma forma de, infelizmente ainda, complementar a formação inicial que, por vezes, é insuficiente e, por outro lado estar em processo de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica, uma vez que o conhecimento é histórico e, portanto, não é imutável. Além disso, o exercício da reflexão teórico-prática não se esgota com a conquista de um diploma de licenciatura.

Trata-se de uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui a valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria. Esta não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação (VEIGA, 2008, p. 16).

Prezou-se, no presente trabalho, a discussão de que trazer a prática do docente como ponto de partida para um trabalho de formação não é cair no espontaneísmo, no “praticismo” vazio e inseqüente à parte da teoria (SEVERINO, 2006), mas tê-la como ponto de partida. Pistrak complementa ainda que:

Percebe-se facilmente que a massa dos professores se apaixona principalmente por questões práticas; mas a teoria deixa os professores indiferentes, frios, para não falar de estados de espírito ainda menos receptivos. Em princípio, entretanto, não são hostis em relação à teoria: a indiferença da massa dos professores em relação à nossa pedagogia teórica é simples seqüência do fato de que esta copia ainda as antigas teorias pedagógicas que nos foram transmitidas pelos pedagogos reformistas pequeno-burgueses (...) As inovações introduzidas entre nós são consideradas como correções inevitáveis devidas à revolução [para a atual conjuntura, cabe substituir revolução por modismos] – mas não passam de simples correções as verdadeiras teorias pedagógicas, sem que correções possam alterar os princípios destas teorias. Daí derivam um amplo ecletismo e a certeza aparente de que a teoria necessária é conhecida e assimilada já há muito tempo (PISTRAK, 2000, p. 21-22).

Ao se questionar o espontaneísmo, assim como as práticas de formação continuada fragmentadas e distantes das condições concretas da escola, ou formas conteúdistas e de treinamento de professores, está se tentando recuperar a categoria totalidade no trabalho com o conhecimento. Opõe-se às formas de “reciclagem” e “capacitação”, por serem extremamente técnicas, de passagem de modelos e informação, visando à formação do trabalhador adestrado, treinado, com vistas a uma educação adequada à sustentação de novas formas do capital (divisão técnica e social do trabalho), o qual explora, expropria e aliena os homens (CORRÊA, 2008).

Nesta mesma defesa é que se coloca que a formação simplesmente para troca de experiências criativas não é suficiente, pois o ser humano só passa a criar se detém conhecimento, isso se considerarmos o conceito de homem ontocriativo e autocriativo, desenvolvidos por Kosik (1976, p. 202): “o homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade)”. Por isso é imprescindível entender como o homem constrói a realidade humana e a realidade social ao mesmo tempo, embora a questão social passe a existir de forma independente do homem, porém, ambas fazem parte do entendimento e natureza da práxis. Assim, o ser humano deve ser compreendido como ser em processo, pois se constrói a partir de suas relações sociais e materiais, sendo que estas são também humanas, históricas e “estabelecidas durante todo o movimento de sua existência e não por um acaso, por um destino, por atuação de forças divinas” (CORRÊA, 2008, p. 48).

Tais aspectos devem ser considerados quando se pensa a formação do professor, como profissional e ser humano, entendendo que sua profissão não é somente técnica de reprodução de conteúdos, mas existe uma função maior que é coletiva, a de elevação cultural das massas, no movimento de se entender como sujeitos históricos e, portanto, parte das resistências e mudanças na história da humanidade de seu tempo. Esta concepção deve subsidiar a análise das políticas

públicas, nacionais e internacionais, assim como ações e programas isolados que são ofertados como formação de professores, nos vários sistemas de ensino.

Sob estes mesmos argumentos, analisaram-se as responsabilidades da universidade, principalmente no que diz respeito à relação com a escola básica. Foram utilizados os argumentos de um sistema articulado de educação, da contrariedade da predestinação universitária, do acesso ao conhecimento como funções da formação inicial e continuada e daí a relação com a universidade. Outro aspecto levantado foi da identidade da universidade, assim como da escola básica, afinal quais são suas responsabilidades?

O processo educativo é produtor do ser humano, se o futuro da educação é determinado pelo produto humano, determinado tipo de homens e mulheres marcados com características especiais, no seu fazer material, no seu poder e na sua capacidade de simbolização, segue-se que a escola, instância específica da educação, é instância específica de produção do humano. Quando a definimos assim estamos querendo chamar a atenção sobre sua importância, mas ao mesmo tempo recordar que ela não é a única instância produtora do humano. Estamos querendo descobrir qual é a contribuição que ela deve dar como instância específica, nesse processo de produção, que a extrapola (LARA, 1998, p. 186).

O argumento utilizado por Lara é o mesmo defendido por Saviani (1984), quando este defende que a educação tem por objetivo formar uma segunda natureza nos sujeitos. Assim, um processo educativo desigual, seletivo e espontâneo – não intencional – não responderá aos anseios de mudança no ser humano, este entendido como sujeito coletivo. Portanto, se a educação básica é responsabilizada pelo acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, a universidade tem como uma de suas responsabilidades fazer este sujeito refletir a partir da apropriação de seus conhecimentos, utilizando-os como forma de problematizar, refletir, analisar e agir na prática social, para além de sua formação profissional.

Sobre as responsabilidades da universidade hoje, foram utilizados autores – Gatti (2008), Chauí (1998); Saviani (1985-2005); Trindade (1999), Dias Sobrinho (1999), Cunha (1999) - e documentos – Declaração da CRES 2008, LDB 9394/96,

o Manual Estratégico de ações da Unesco no Brasil (2001), o documento *Higher education in developing countries: peril and promises* (2006), o Plano Nacional de Educação (2000). Tais referenciais ajudaram a entender e aprofundar o conceito de função social da universidade contemporaneamente.

Retoma-se o conceito transcrito na introdução do presente trabalho para que se possa visualizar o que foi considerado como conceito de formação continuada de professores e relacionar com as atividades da universidade, principalmente no que se refere à UFPR Setor Litoral:

A formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira, e deve ser entendida como continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1998).

Lembra-se que a este conceito, soma-se a argumentação de Veiga (2008), que enfatiza ainda o caráter coletivo desta formação, que não pode ser voltada para o profissional individualmente, enquanto sujeito, mas pensando que esta formação precisa ser coletivizada na prática escolar.

Os aspectos teóricos e de discurso contidos no PPP do Setor Litoral, assim como, nas falas do diretor e professores da referida instituição foram analisados conforme foram sendo descritos, e com base nos conceitos defendidos nos capítulos 1 e 2. Entretanto, é importante indicar os principais limites observados:

- não há coerência conceitual entre os argumentos utilizados nas falas e no próprio corpo do PPP, havendo um hibridismo entre correntes de esquerda e pós-modernas;
- o PPP por mais que anuncie uma prática inovadora, isto é visto na organização curricular dos cursos de formação inicial, mas não na formação continuada;
- há um esvaziamento de conteúdo e planejamento nas práticas educativas efetuadas pela instituição que, em prol de um discurso contrário às

pedagogias tradicionais, ignora os conhecimentos construídos pela humanidade e fundamentais para a formação de futuros profissionais, utilizando-se do espontaneísmo;

- existe uma resistência ao Projeto da UFPR Litoral entre os próprios professores da instituição, o que prejudica um projeto coletivo de universidade.

Quanto à formação continuada propiciada pelo Setor Litoral, dois momentos foram analisados: o projeto REMO, como documento que tenta sistematizar as atividades planejadas para 2010 na relação universidade-comunidade; e a prática observada nos municípios de Guaratuba e Pontal do Paraná.

O Projeto REMO, embora apresente incoerências conceituais que o fazem, por vezes, superficial, é uma tentativa de planejar e organizar de forma coletiva as ações da universidade na relação com os municípios litorâneos. Conforme foi analisado, o documento, divide as ações em eixos, os quais possibilitam suporte para diversas ações de formação, não se restringindo aos professores da rede pública. Portanto, por mais que este projeto ainda não tenha sido colocado em prática, e que suas ações, em sua maioria, venham a se tornar projetos de extensão, existe um diferencial na intencionalidade da UFPR Setor Litoral. Esta instituição se vê como parte responsável pela formação dos indivíduos do entorno da universidade, para além de sua formação inicial. Portanto, há ações que extrapolam o âmbito da universidade, incluindo principalmente a tentativa de articulação entre os sistemas federal, estadual e municipal nos diferentes serviços básicos de atendimento à população da região.

Porém, mais uma vez, o projeto não deixa clara a base conceitual que subsidiará este trabalho, inclusive no que se refere à formação continuada de professores. Não há especificidade nas ações que serão realizadas.

O Projeto REMO tem o intuito de entender esta proposta como da Universidade como um todo, ou seja, não só dos professores articuladores. Assim, este planejamento, é uma tentativa de avançar em um dos pontos que ficou mais claro nas visitas a Guaratuba e Pontal do Paraná, a intencionalidade do trabalho depende de questões subjetivas do articulador e não da proposta da universidade.

Quanto à formação continuada dos professores do município de Guaratuba, a prática observada não diferencia o trabalho realizado por outras instituições, sendo uma formação efetiva por meio de palestras e oficinas, muitas vezes com profissionais despreparados e que, segundo depoimento de professores, sem considerar a realidade dos professores do município. Mesmo assim, a iniciativa de articular o trabalho universidade-escola é questionada quanto a sua forma, mas é elogiada como meio de unir os sistemas de ensino e pensar a educação como um todo.

Já em Pontal do Paraná, as práticas pesquisadas são mais articuladas, envolvendo não só escolas e a universidades, mas unindo das demais secretarias e esferas públicas. Porém, conforme afirmado anteriormente, percebeu-se que isto se dá pelo trabalho desenvolvido pelo articulador. No que se refere à formação continuada de profissionais, embora os mesmos tenham alegado que participam de palestras e oficinas oferecidas pelo Setor Litoral, houve a presença de discussões coletivas com as escolas, além de ações em que a interlocução foi realizada diretamente pela escola com a Universidade, por via do professor articulador. Outro aspecto levantado, pelo depoimento do professor articulador, por mais que haja um discurso de partir da prática das escolas, as ações tendem a esgotar o trabalho nelas mesmas, a troca de experiências é constante, mas, por vezes, não sai do campo do praticismo. Por fim, esta opção de trabalho para a formação continuada de professores é contrária aos princípios expostos no PPP quando defende a formação de intelectuais orgânicos:

O objetivo fundamental da reeducação, ou simplesmente da educação, do professor, não é absolutamente fornecer-lhe um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social; o objetivo é empurrá-lo no caminho desta criação (PISTRAK, 2000, p. 25).

Embora tantos limites tenham sido observados, dialeticamente, existem possibilidades levantadas na prática da UFPR Litoral que devem ser consideradas como possíveis avanços a respeito da relação universidade-escola e universidade-

formação continuada de professores, todas já contempladas durante a análise dos documentos e práticas acompanhadas, a saber:

- os professores do Setor Litoral têm tempo disponível para articulação do trabalho com os municípios;
- a UFPR Litoral não concebe que a formação realizada para/com as redes municipais de ensino como prestação de serviço, portanto tais ações não têm ônus às Secretarias e professores;
- por ser uma instituição relativamente nova, a referida universidade já tem uma relação estável juntamente com toda a comunidade litorânea;
- existe a tentativa, mesmo que ainda planejada e pontual, de que as formações continuadas dos professores se tornem parte do processo da prática pedagógica, de forma a não se restringir a momentos fragmentados;
- a sistematização do Projeto REMO é uma tentativa de que esta idéia de formação seja tomada na totalidade da UFPR Litoral;
- é visível a ação de articulação entre os sistemas federal, estadual e municipal, por iniciativa do Setor Litoral;
- há avaliação de todo o processo de ações da UFPR Litoral periodicamente, juntamente com a comunidade universitária, assim, ações são revistas constantemente, inclusive o Projeto REMO é uma dessas ações;
- o grupo de estudos da educação, vai além de uma linha de pesquisa para produção acadêmica, realizando diálogo constante com toda a comunidade do litoral, sem se reservar ao direito de pesquisar um ou outro município, não trazendo respostas à comunidade na qual se localiza.

Sendo assim, pontua-se que a observação da prática da UFPR Litoral junto a dois municípios pôde exemplificar as intenções e relações entre o pretendido e o realizado, ao que se refere à articulação universidade-escola na formação de docentes. No mais, indica-se a necessidade retomada dos aspectos conceituais do PPP e de acompanhamento da efetividade do projeto REMO para que mais possibilidades possam ser observadas neste projeto de formação.

5. REFERÊNCIAS:

BITTENCOURT, Agueda Bernadete. Sobre o que falam as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

BOMFIM, Eduardo. O multiculturalismo. In: REVISTA PRINCÍPIOS. **A saga dos brasileiros por um país soberano e desenvolvido**. S/d. Disponível em: <http://vermelho.org.br/museu/principios/anteriores.asp?edicao=80> . Acesso em 13/12/2009 às 22:43.

BRASIL-MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. MEC: Brasília, s/d.

BRASIL-MEC. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2000.

BRASIL-MEC. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Brasília, 2009.

BRASIL-MEC. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2009 (2). Disponível em: <http://freire.mec.gov.br/index/principal>. Acesso em 12/09/2009 às 16:43.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CAMARGO, Murilo Silva de. **Qual será a posição do governo brasileiro na Conferência Mundial sobre Educação Superior da Unesco?** Jornal da Ciência, 2009. Disponível em:

http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1343&Itemid=37

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, Ana; MOREIRA, A. F. B. (orgs). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papyrus, 2001, p. 15-44.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. In: TRINDADE, Hélgio (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

CHAUÍ, Marilena. A universidade hoje. In: **Praga: Estudos Marxistas**. São Paulo: Editora HUCITEC, nº6, 1998.

_____. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélgio (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE. **Declaração da CRES**, 2008. Disponível em: www.iesalc.unesco.org.ve/docs/wrt/declaracaocres_portugues.pdf acesso em 10/02/2010 às 09:34

CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE. **Plano de Ação da CRES**, 2008. Disponível em: www.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/.../planodeacao.pdf acesso em 10/02/2010 às 09:02

CORRÊA, Vera. Resignificar a profissão docente do professor trabalhador na sociedade capitalista: questões para debate. In: VEIGA, I. P.A.; D'ÁVILA, C. M. (orgs). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: TRINDADE, Hélgio (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999.(1)

_____. Reforma Universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, Hélgio (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999 (2).

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez.Autores Associados, 1989.

DIAS SOBRINHO, José. Concepções de universidade e avaliação institucional. In: TRINDADE, Hélgio (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. (tradução Elisabeth Barbosa). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 9., 1998, Campinas. **Documento final**. Campinas, 1998.

ESCRIGAS, Cristina; LOBERA, Josep (Equipo Editorial). Nuevas dinâmicas para la responsabilidad social. In: UNESCO. **Síntesis de los informes guni la educación superior en el mundo – La educación superior en tiempos de**

cambio: nuevas dinámicas para la responsabilidad social. Espanha: Ediciones Mundi-Prensa, 2009. 03-16.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Revista Brasileira de Educação Anped, n^o 18, p. 35-40, set/out/nov/dez 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade** [online]. 2002, vol.23, n.80, pp. 136-167. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302002008000009.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. In: **Revista Brasileira de Educação.** Autores Associados, jan/abr, vol 13, n^o 37, 2008.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e SANFELICE, J.L. (Orgs.), **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, p. 45-59.

GINDEL, Hans J. A. Van; DÍAS, Marco Antonio Rodrigues. In: UNESCO. **Síntesis de los informes guni la educación superior en el mundo – La educación superior en tiempos de cambio: nuevas dinámicas para la responsabilidad social.** Espanha: Ediciones Mundi-Prensa, 2009. 162-168.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____. **Caderno 12.** Tradução de Paolo Nosella. São Carlos: editora, 1996.

GUARESCHI, P. A. **Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização.** In: SAWAIA, B. (org). As Artimanhas da exclusão: análise e ética da desigualdade social. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. **Educação e Sociedade** [online]. 1999, ano XX, n.68, pp. 163-183.

LENIN, Vladimir Ilyich. **Esquerdismo, doença infantil do comunismo.** São Paulo: Global, 1981.

LEITÃO de MELLO, M. T. Programas Oficiais para a formação de professores. In: **Revista Educação e Sociedade**, n^o 68. Campinas: CEDES, 1999.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Moraes, s/d.

LETRA A- O Jornal do Alfabetizador. **Rede Nacional de Formação Continuada: desafios e perspectivas.** Belo Horizonte: CEALE, ano 5, janeiro/fevereiro 2009.

MÉSZÁROS, Isteván. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHELOTTO, R.M. **A liberação do acesso e a extensão como estratégias de democratização da Universidade: a experiência da Itália e do Brasil.** 1999. Tese (Doutorado)- Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Paulo.

MIRANDA, Sônia Guariza. **Análise do “Relatório para a Comissão de acompanhamento da implantação da Universidade do Litoral – criada pela Portaria nº 1267/2004 – Reitoria UFPR”**. Curitiba: UFPR, 2007.

MORAES, Maria Célia Marcondes; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia Marcondes (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NAGEL, Lizia Helena. **Para que servem os cursos de formação de professores?** Texto da palestra da aula inaugural do Curso de Mestrado em Políticas Públicas da Universidade Estadual de Cascavel, UNIOESTE, em março de 2007.

NASCIMENTO, Alexandre do; SILVA, Andréia Ferreira da; ALGEBAILLE, Maria Emília Bertino. Estado, mercado e trabalho: neoliberalismo e as políticas sociais. In: NEVES, L.M.W. (org). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; FERNANDES, Romildo Raposo. Política Neoliberal e Educação Superior. In: NEVES, L.M.W. (org). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2002.

NUNES, Andréa Caldas. O trabalho docente: alienação e autonomia. In: NUNES, A. R. C. **A natureza do trabalho docente como mediação da relação orgânica entre sindicato e escola**. Curitiba: UFPR, 1988 (dissertação de mestrado).

PARANÁ. **Plano Estadual de Educação: uma construção coletiva**. Curitiba, 2006. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pee/metas.pdf?PHPSESSID=2009091415031450> . Acesso em: 04/05/2009 às 19:27.

RISTOFF, Dilvo I. A tríplice crise da universidade brasileira. In: TRINDADE, Hégio (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

SANT'ANNA, Ronaldo. "Novos" passos da mesma caminhada. In: NEVES, L.M.W. (org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2002.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 123-136.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Revista Em Aberto**. Brasília. v. 3, n. 22, p. 1 - 6, ago., 1984.

_____. **Ensino Público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

_____. **Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Campinas, 2005. Disponível em:

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html

Acesso em: 23/02/2009.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (coleção Polêmicas do nosso tempo, 99)

_____. Pedagogia: o espaço da educação na Universidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007

SCHLESENER, Anita Helena. A arte de ensinar e a função do professor. Curitiba, 2003. Disponível em: http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol04/10/art01.htm#_edn1 . Acesso em: 14/09/2009 às 10:48.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. **XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: ENDIPE, 2006.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Conteúdos escolares e desenvolvimento humanos: Qual a unidade? Piracicaba: Comunicações, v. ano 13, p. 150-158, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Mônica Ribeiro. **A metodologia de trabalho com projetos no campo da educação profissional**. Curitiba: UFPR, 2007.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **A política de qualificação em serviço dos professores da rede municipal de ensino de Curitiba na gestão Greca (1993-1996): entre o discurso** da “cultura das elites” e a perspectiva pragmática do trabalho educativo. (Dissertação de Mestrado UFPR). Curitiba, 2003.

_____. **A formação continuada dos professores da escola pública.** Revista Chão da Escola, vol I, 2007, p. 21-27.

STAKE, R.E. Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional. In: **Educação e Seleção.** Fundação Carlos Chagas: São Paulo, jan-jun -1983, n 07.

TRINDADE, Héliqio. Universidade, ciência e Estado. In: TRINDADE, Héliqio (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores.** Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999 (1).

_____. UNESCO e os cenários da educação superior na América Latina. In: TRINDADE, Héliqio (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores.** Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999 (2).

TROJAN, Rose Meri. Teoria e Prática na formação docente: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, PR, v. 3 , n. 1 , p. 29 - 42, jan.-jun. 2008.

UFPR, Setor Litoral. **REDE EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO (REMO): proposta de redes de articulação da Educação Pública no Litoral Paranaense e Vale do Ribeira.** (arquivo digital). Matinhos- PR, 2009.

UFPR, Setor Litoral. Folder **Cursos e Profissões.** Curitiba: UFPR, 2009 (2).

VALENTE e ROMANO. Formação de professores no Brasil. In: **Educação & Sociedade: revista de Ciência da Educação.** Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 23, n 0 80, set. 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P.A.; D'ÁVILA, C. M. (orgs). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas: Papirus, 2008.

VOLPI, Marina Tázon. **A universidade e sua responsabilidade social.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996

ANEXO 1

Projeto Político Pedagógico da UFPR Setor Litoral

Notícias da fase de implementação - 2005 a 2008

ANEXO 2

Roteiro para entrevista com professores articuladores da UFPR Litoral, em 07 de dezembro de 2009

- Qual a função social da universidade para a UFPR Litoral?
- O que você entende como função social da universidade?
- O que é formação continuada de um profissional para a UFPR Litoral?
- O que você entende por formação continuada?
- Qual o papel da universidade na formação continuada dos professores da rede pública de educação básica?
- Quais ações podem ser desempenhadas na universidade para isto?
- Como são planejadas estas ações na UFPR Litoral?
- Você consegue respeitar este planejamento?
- Que atitudes você espera quando leva uma proposta de formação continuada aos professores da rede pública de educação básica?

ANEXO 3

Folder UFPR Litoral – Cursos e Profissões

O Setor do Litoral, com sua proposta inovadora de construir uma nova prática acadêmica que integra educação profissional e educação superior, comunidade interna e externa, faz parte da estrutura organizacional de uma universidade com a tradição da UFPR, uma Universidade que ao longo de quase dez décadas tem contribuído de forma decisiva para a construção de uma sociedade mais justa, mais humana e democrática.

Somos uma das 5 maiores universidades federais do país, somos a 8ª no ranking nacional de produção científica. No ensino de graduação temos 22 mil alunos distribuídos por 88 opções de cursos. No vestibular de 2009 ofertamos 5 mil e 200 vagas (um aumento de 27% em relação a 2008), ampliando o nosso compromisso com a democratização da educação superior.

Somos uma grande e ativa universidade, orgulho dos paranaenses e com uma trajetória rica em contribuições para o desenvolvimento social, econômico e cultural do País e em especial do Estado do Paraná.

No litoral a educação é a nossa praia num esforço de aproximação com a comunidade local e com as necessidades do desenvolvimento social e humano da região sem descuidar do compromisso com a excelência acadêmica, com a formação de profissionais-cidadãos de alto nível, com a produção do conhecimento e sua disponibilização para a sociedade.

Nossas propostas de cursos incorporam as grandes discussões de temas contemporâneos como sustentabilidade, responsabilidade social, pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação contribuindo de forma decisiva para o desenvolvimento social, econômico e cultural da região litorânea e, conseqüentemente, do Estado do Paraná.

Sejam muito bem-vindos à UFPR Litoral, conheçam nossos projetos de ensino-aprendizagem, nossas propostas de pesquisa e extensão e comemorem conosco a oportunidade de participar de um Projeto Pedagógico Inovador no ensino, na pesquisa e na extensão, na UFPR, que trilha um caminho vitorioso rumo aos seus 100 anos.

UFPR

Prof. Dr. Zaki Akel Sobrinho
Reitor da Universidade Federal do Paraná

A UFPR convida você a conhecer uma proposta de educação pública integrada.

Criada em 2005, com o propósito de proporcionar o (des)envolvimento sustentável de toda a região litorânea do Paraná através de um projeto pedagógico desafiador, a UFPR Litoral vem se consolidando como uma unidade diferenciada na formação integral do profissional-cidadão.

Nascida da cooperação entre os Governos Federal, Estadual e Municipal, a UFPR Litoral concretiza a real integração entre a comunidade universitária e a população do litoral para a superação dos entraves que dificultam a arrancada do (des)envolvimento e da melhoria da qualidade de vida da população.

A exemplo da própria criação da UFPR em 1912, concebida para proporcionar um ciclo de desenvolvimento e para afirmar a identidade cultural dos paranaenses, a unidade Litoral também se configura como uma das mais importantes conquistas do povo do Paraná.

Os cursos da UFPR Litoral se constituem em um espaço para difusão e conhecimento dessa arrojada proposta pedagógica e têm como fundamentação as ações que vêm sendo realizadas na região, as interações pedagógicas que compõem o projeto político pedagógico e os princípios da UFPR Litoral. A direção deste setor, os professores, os técnicos e os estudantes têm orgulho de apresentar esta unidade, esclarecer dúvidas e satisfazer curiosidades sobre o projeto litoral.

Seja bem vindo!
Equipe UFPR Litoral

PPI - PROJETO POLÍTICO INSTITUCIONAL

A Universidade Federal do Paraná busca, por meio de seu Projeto Político Institucional, consolidar-se como um **agente de desenvolvimento comunitário**.

A ação comunitária da UFPR Litoral está **integrada** com os diferentes agentes e níveis educacionais num projeto educacional articulado em conjunto.

Com a implantação da UFPR Litoral, o objetivo principal é propiciar à **região litorânea com extensão no Vale do Ribeira** qualidade de vida compatíveis com a dignidade humana e a **justiça social**.

PPP - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A proposta pedagógica é fundamentada em **Trabalho por Projetos**.

Princípios:

- Postura, compromisso e **capacidade de realização**
- **Educação e Desenvolvimento Sustentável** Integrados na Ação Comunitária e na realidade.
- **Planejamento, execução e avaliação** integrados, como força determinante na viabilização do Projeto UFPR Litoral.
- **Ações imediatas, progressivas e permanentes**.
- **Integração dos níveis educacionais** da educação infantil à pós-graduação.
- **Desenvolvimento integral do ser humano**.
- **Desenvolvimento da capacidade crítica e da proatividade** do educando em todas as atividades formativas.
- Espaço para a construção de utopias e **respeito aos limites humanos**.
- Exercício da docência fundamentada na **mediação**.
- **Formação continuada** do corpo docente.
- **Flexibilização** da estrutura curricular com harmonia nas atividades formativas.
- **Avaliação permanente, participativa e reflexiva** de todo o processo curricular.
- **Evolução do projeto** através de **ações reflexivas** da comunidade curricular e demais atores sociais.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

SEMANAL

Fundamentos teórico-práticos: 1 a 3 dias

Projetos de Aprendizagem: 1 a 2 dias

Interações Culturais e Humanísticas: 1 a 2 dias

SEMESTRAL

1º Etapa: Conhecer e compreender

Percepção crítica da realidade - 1 a 2 semestres

2º Etapa: Compreender e Propor

Aprofundamento metodológico e científico - 1 a 4 semestres

3º Etapa: Propor e agir

Transição para o exercício profissional - 1 a 2 semestres

ESPAÇOS CURRICULARES DE APRENDIZAGEM

INTERAÇÕES CULTURAIS E HUMANÍSTICAS

As Interações Culturais Humanísticas (ICH) consistem na ligação da formação profissional dos estudantes com a realidade e as comunidades locais. As ICH têm por objetivo contribuir para a formação humana das pessoas, futuros profissionais. Trata-se de espaços diferenciados onde a aprendizagem acontece através de reflexões e vivências sobre os saberes científicos, culturais, artísticos, populares, pessoais entre outros. Nas ICH os estudantes de diferentes cursos se misturam e se conhecem, aprendem juntos, participam semanalmente durante toda sua formação de atividades que despertam seu interesse e compreensão sobre si mesmos, sobre as relações humanas e o mundo. Veja alguns exemplos de atividades de ICH que já foram feitos: Literatura em Ação, Biopsicologia, Gastronomia, Qualidade de Vida através da Dança, Xadrez, Capoeira, Escola de Surf, Comédia Dell'Arte, A Construção Sócio-espacial do Olhar, Educação Popular, Manejo de Trilhas, Maricultura no Paraná, Meliponicultura, "Você é o que você come", Teatro e Comunicação, Arte e Reciclagem, Conhecer o Modelo Agroecológico, O Campus Litoral na Comunidade da Ponta Oeste (Ilha do Mel), Noções de Ciência Política, Técnica Vocal e Coral e muitas outras. O currículo das ICH está em permanente "movimento", pois estamos sempre criando e recriando novas atividades todo semestre a partir dos interesses e do protagonismo dos estudantes, técnicos e professores. Para você saber mais sobre as ICH e conhecer as diversas atividades que já foram criadas e as que estão ocorrendo acesse o site: www.litoral.ufpr.br/ICH

"as ICH são de todos!"

PROJETOS DE APRENDIZAGEM

ESTUDANTES - Processos de aprendizagem

PROFESSORES - Ações docentes na região

INSTITUIÇÃO - Ações integradas com as políticas públicas fundamentadas em desafio e objetivos comuns

O Projeto Pedagógico da UFPR Litoral apresenta um diferencial centrado na aprendizagem, a partir da estratégia de ensino por projetos. O desenho curricular que se fundamenta na educação por projetos permite que o estudante construa o seu conhecimento de maneira integrada com diversas áreas do conhecimento. Assim, além dos fundamentos teórico-práticos específicos de cada curso o aluno organiza seu cotidiano tendo também os espaços semanais para as interações culturais e humanísticas (ICH) e para dedicar-se ao projeto de aprendizagem. O estudante é incentivado a perceber criticamente a realidade, compreender os diversos aspectos que a estruturam e a estabelecer ações integradas entre a instituição e a comunidade. Tais ações podem contemplar uma diversidade de possibilidades, desde que alie o aprofundamento metodológico e científico a uma transição para o exercício profissional. Na proposição do projeto o estudante antecipa e vivencia a autonomia do seu exercício profissional. O aluno como sujeito co-responsável de seu processo de aprendizagem aprende a gerar um cotidiano balizado em valores locais sem perder a perspectiva da mundialização e do respeito aos limites humanos gerando auto-organização e auto-produtividade.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Diretrizes curriculares - saberes necessários aos projetos

No Projeto Político Pedagógico da UFPR Litoral, os fundamentos teórico-práticos são meios e não fins no processo de formação do futuro profissional. Com rigor científico e contextualização com os desafios reais que o estudante vai enfrentando, os fundamentos são organizados de forma consonante com as diferentes etapas da proposta pedagógica, buscando atender tanto as diretrizes curriculares de cada profissão, como propiciar os saberes necessários à execução dos projetos de aprendizagem.

O como fazer e o que fazer têm intencionalidade e compromisso dos atos educativos construídos coletivamente e assumidos em planejamento criado interdisciplinarmente na diversidade técnico-metodológica das diversas instâncias do setor.

BIBLIOTECA DA UFPR LITORAL

A Biblioteca tem como objetivo atender as demandas de ensino, pesquisa e extensão, cobrindo as áreas do conhecimento dos cursos oferecidos pelo SETOR LITORAL da Universidade Federal do Paraná, e contribuir para a formação técnico-científica tanto da comunidade acadêmica como de toda a comunidade do litoral paranaense.

A Biblioteca da UFPR Litoral trabalha com a comunidade, atuando como um agente ativo de aprendizagem e construção do conhecimento. Portanto, interage como um espaço cultural de pesquisa, leitura e convivência entre os alunos, professores, funcionários e a comunidade externa. Esse espaço democrático está circunscrito a duas funções: a função educativa e a formação cultural do indivíduo.

Além de exercer suas atividades para colocar a informação à disposição de toda a comunidade, a Biblioteca da UFPR Litoral também participa das Interações Culturais e Humanísticas - ICHs, possibilitando a articulação dos diversos saberes: científicos, culturais, populares e pessoais. Desta forma, ela se insere no ambiente social do qual faz parte, estimulando a criatividade, sociabilidade, comunicação e o entretenimento da comunidade.

AÇÕES DE DESTAQUE DO PROJETO EDUCACIONAL

Participar na construção de um ciclo de desenvolvimento sustentável, através de ações imediatas, progressivas e permanentes, com o horizonte nos próximos 30 anos.

Contribuir para a articulação e interação entre os diferentes níveis educacionais e a comunidade.

Desenvolver a capacidade de diagnóstico acerca dos limites e entraves de desenvolvimento no âmbito de famílias e comunidades, buscando gerar conhecimentos para a sua superação.

Aperfeiçoar a capacidade de autogerenciamento das comunidades através da criação de novas possibilidades de visualização do próprio futuro.

Criar um movimento de aprimoramento contínuo de estudantes, de professores e da comunidade, através de ações solidárias onde todos estudam, aprendem e geram alternativas de desenvolvimento.

ANEXO 4



UFPR Litoral e a Educação Pública

Nos sete municípios do Litoral do Paraná, Guaraqueçaba, Pontal do Paraná, Matinhos, Guaratuba, Antonina, Paranaguá e Morretes, na Educação Básica, há cerca de 68.500 estudantes e 4000 docentes.

Atuação da UFPR Litoral na educação pública dos municípios

Conexão permanente com todos os municípios do litoral através dos articuladores.

Objetivos:

- Integrar as políticas públicas;
- Integrar diferentes níveis educacionais;
- Desenvolver projetos da universidade com as escolas públicas;
- Contribuir com a formação continuada de professores e gestores.



Fonte: Prof. Lenir/UFPR Litoral



Fonte: Prof. Lenir/UFPR Litoral



Fonte: Projeto Vila/UFPR Litoral



Fonte: Projeto Vila/UFPR Litoral

Ações em Desenvolvimento

- Interação com as secretarias de educação;
- Construção dos indicadores de excelência para a educação pública do litoral do Paraná;
- Apoio e participação na Semana pedagógica das escolas;
- Oficinas específicas.

- Construção de um plano comum de ações na Educação Básica para todos os municípios;
- Implantação dos Conselhos Municipais de Educação;
- Construção dos PPP das secretarias de Educação e das Escolas;
- Fomento à constituição de uma rede das escolas municipais e estaduais;
- Apoio as CONAE municipais e estaduais.

Algumas imagens de atividades desenvolvidas



Fonte: Prof. Lenir/UFPR Litoral

Guaraqueçaba
Semana pedagógica



Fonte: Projeto Vila/UFPR Litoral

Paranaguá
Projeto Vila



Fonte: Prof. Lenir/UFPR Litoral

Matinhos
Xadrez nas escolas



Fonte: Prof. Jussara/UFPR Litoral

Morretes
Jornalismo em sala de aula



Fonte: Prof. Márgio/UFPR Litoral

Antonina
semana pedagógica



Fonte: Prof. Lenir/UFPR Litoral

Pontal do Paraná
III Seminário de Educação



Fonte: UFPR Litoral

Guaratuba
Visita a escola

A participação para nós [...] implica, por parte das classes populares um "estar presente na História e não simplesmente nela estar representada". Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só de fazer o já programado. (Paulo Freire, 2001 - A Educação na Cidade, pág, 75)

ANEXO 5

Estabelecimentos Públicos de Educação do município de Guaratuba – PR³³ REDE MUNICIPAL

Porte*	Alunos	Turmas	Bairro	IDEB 2007
ADOLPHO VERCESI, E M - ED INF ENS FUND	563	23	PICARRAS	4.2
ALTO DA SERRA, E R M DO - E FUND	10	2	ALTO DA SERRA	X
AMOR E CARINHO, CENTRO MUN EDUC INF	64	6	COROADOS	X
CAOVI, E R M DO - E FUND	20	4	CAOVI	X
DE PLACIDO E SILVA, E M DR-ED INF FUND	377	19	BREJATUBA	4.8
DESCOBERTO, E R M DO - E FUND	13	1	DESCOBERTO	X
GERALDINA LEONARDA DA SILVA, E R M - E F	23	1	EMPANTURRADO	X
HEINZ WITTITZ, E M VER - ED INF E FUND	435	18	JD. JUCIMAR	3.9
IRACI MIRANDA KRUGER, E M PROFA-E I E F	70	5	PRAINHA	x
JOAO GUALBERTO DA SILVA, E M - E I E F	376	17	MIRIM	3.3
JOAQUIM G.DE MIRANDA, E M - E INF E FUND	136	8	CUBATAO	3.6
JURACI L.P.CORREA, E M PROFA-E INF E FUN	257	13	COROADOS	5.0
LIMEIRA, E R M DA - E FUND	27	1	LIMEIRA	X
MAXIMO JAMUR, E M - ED INF ENS FUND	38	5	CAIEIRAS	X
MIRIM, CENTRO MUN EDUC INF	122	6	MIRIM	X
MOISES LUPION, E M GOV - ED INF ENS FUND	243	16	CENTRO	5.2
OLGA SILVEIRA, E M PROFA - ED INF E FUND	659	30	JD. INDEPENDENCIA	4.3
PAULO SAPORSKI, E R M - E FUND	10	1	SAO JOAOZINHO	X
PEDRA BRANCA DE ARARAQUARA, E R M - E F	23	2	P.B.DO ARARAQUARA	X
PEIXINHO DOURADO, CENTRO MUN EDUC INF	173	7	PICARRAS	X
PINGO DE GENTE, CENTRO MUN EDUC INF	117	6	COHAPAR	X
RAIO DE SOL, CENTRO MUN EDUC INF	195	8	COHAPAR	X
RASGADINHO, E R M DO - E FUND	16	1	RASGADINHO	X
RIO BONITO, E R M - E FUND	13	1	RIO BONITO	X
RIOZINHO, E R M - E FUND	12	1	RIOZINHO	X
SEBASTIAO S. DE SOUZA, E M - E INF FUND	116	5	VILA ELIANA	X

REDE ESTADUAL

Nome da Escola	Alunos	Turmas	Bairro	IDEB
----------------	--------	--------	--------	------

³³ Informação disponíveis em <http://www4.pr.gov.br/escolas/frmPesquisaEscolas.jsp> Acesso em 28 de janeiro de 2010 às 15:01.

				2007
29 DE ABRIL, C E-E FUND MEDIO	1478	47	CENTRO	3.8
ANIBAL KHURY, E E DEP - E FUND	313	13	COROADOS	3.8
CUBATAO, C E - E FUND MEDIO	245	11	CUBATAO	X
GRATULINO DE FREITAS, C E - E MEDIO NORM	554	21	CENTRO	X
JOAQUIM DA S.MAFRA, C E PREF - E FUN MED	1705	49	COHAPAR	3.6
LEA GERMANA MONTEIRO, E E - E FUND	579	19	MIRIM	3.0

Total de Escolas: 32

Dados de INEP – Município de Guaratuba – PR³⁴

MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - 2007

Dependência Administrativa	Creche	Pré-escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Estadual	-	-	2821	1433
Municipal	-	1178	2894	-
Particular	113	117	290	67
Total	113	1295	6005	1500

FONTE: SEED

NOTAS: 1 - Os dados de 2007 referem-se à matrícula do ensino regular com os inclusos.

2 - Ensino Fundamental: inclui matrículas do ensino de 8 e de 9 anos.

DOCENTES E ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA - 2007

Educação Básica	Docentes (1)	Estabelecimentos de Ensino
Creche	-	3
Pré-escola	123	20
Ensino Fundamental	291	30
Ensino Médio	91	5
Total	505	58

FONTE: SEED

(1) Um docente (professor) pode atuar em mais de uma etapa e/ou modalidade de ensino. Para o ano de 2007, os dados são referentes aos professores que estavam em sala de aula, na regência de turmas e em efetivo exercício na data de referência do Censo Escolar.

ANEXO 6

Universidade Federal do Paraná

³⁴ <http://www.ipardes.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=5>

Mestrado em Educação - Linha: Políticas Públicas e Gestão da Educação
Mestranda: Paulla H. S. de Carvalho - Orientadora: Prof^a Dr^a Regina Maria Michelotto

Pesquisa: **O papel da Universidade na formação continuada dos professores do ensino básico – a proposta da UFPR Setor Litoral**

Nome (opcional): _____

E-mail (opcional): _____ Idade: _____

Tempo de atuação na rede: _____ Disciplina e série de atuação: _____

1- Você vê importância nos programas de formação continuada? Por que?

2- Para você de quem é a responsabilidade desta formação?

() Secretarias Municipais/Estaduais () Universidades () do próprio professor

() outros: _____

3- A UFPR Setor Litoral tem defendido que o papel da formação continuada dos professores da rede pública é parte da função da universidade e, por isso, tem planejado tempo de seus professores para isso. O que você acha desta proposta?

4- Você tem participado dessas formações? () sim () não

5- Com que frequência? _____

6- Qual o tipo de formação oferecida pela UFPR Setor Litoral você tem participado?

() oficinas () palestras () cursos presenciais () cursos a distância () outros

() discussões com o coletivo da escola () formações solicitadas pelos professores da rede

() formações solicitadas pela Secretaria () formações solicitadas pela UFPR Setor

Litoral

7- Na sua opinião, qual dessas formações é melhor para a prática pedagógica? Por quê?

8- Na sua opinião, qual dessas formações é menos válida para a prática pedagógica? Por quê?

9- Qual a viabilidade da proposta da UFPR Setor Litoral para a formação dos professores para melhorar a qualidade da escola básica e prática pedagógica dos professores?

ANEXO 7

Estabelecimentos Públicos de Educação do município de Pontal do Paraná – PR³⁵
REDE MUNICIPAL

Nome da Escola	Alunos	Turmas	Bairro	IDEB 2007
AGUA VIVA, CENTRO MUN EDUC INF	92	6	PONTAL DO SUL	X
ANITA MIRO VERNALHA, E M PROFA-E I E FUND	471	18	IPANEMA	4.8
ARTUR TAVARES, E M - E INF E FUND	113	6	VILA NOVA	5.2
BENVINDA DE M.LOPES CORREA, E M-E I E F	332	13	PONTAL DO SUL	4.7
ESTRELA DO MAR, CENTRO MUN EDUC INF	129	10	GRAJAU	X
EZEQUIEL PINTO DA SILVA, E M - E I E F	514	18	JARDIM CANADA	4.5
GOLFINHO AZUL, CENTRO MUN EDUC INF	67	5	MIRASSOL	X
ILHA DO SABER, ESC MUN EDUC ESP	67	10	MIRASSOL	X
LUIZ ANTONIO A.DE PINHO, E M-E INF E FUN	515	29	SHANGRI-LA	5.1
NORMA R.O.DO CARMO, E R M PROFA-ENS FUN	12	1		X
PEIXINHO DOURADO,CENTRO MUN EDUC INF	67	5	BAL SHANGRI-LA	X
PRIMAVERA, E M - ED INF ENS FUND	275	12	BALN.PRIMAVERA	5.2

REDE ESTADUAL

Nome da Escola	Alunos	Turmas	Bairro	IDEB 2007
HELIO ANTONIO DE SOUZA, C E -E F M N	829	25	PRAIA DE LESTE	4.1
MARIA HELENA T.LUCIANO, C E PROF-E.F.MED	691	20	BALN. SHANGRILLA	3.6
PAULO FREIRE, E E PROF - E FUND	449	16	BAL PRAIA DE LESTE	X
RENEE CARVALHO DE AMORIM, E E PROF – EF	249	11	BAL. IPANEMA	X
SULLY DA R.VILARINHO, C E PROFA - E F M	489	15	PONTAL DO SUL	3.4

Total de escolas: 17

Dados de INEP – Município de Pontal do Paraná – PR³⁶

MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - 2007

³⁵ Informação disponíveis em <http://www4.pr.gov.br/escolas/frmPesquisaEscolas.jsp> Acesso em 28 de janeiro de 2010 às 15:01.

³⁶ <http://www.ipardes.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=5>

Dependência Administrativa	Creche	Pré-escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Estadual	-	-	1561	647
Municipal	373	150	1790	-
Particular	8	55	248	23
Total	381	205	3599	670

FONTE: SEED

NOTAS: 1 - Os dados de 2007 referem-se à matrícula do ensino regular com os inclusos.

2 - Ensino Fundamental: inclui matrículas do ensino de 8 e de 9 anos.

DOCENTES E ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA - 2007

Educação Básica	Docentes (1)	Estabelecimentos de Ensino
Creche	-	4
Pré-escola	22	9
Ensino Fundamental	171	15
Ensino Médio	48	3
Total	241	31

FONTE: SEED

(1) Um docente (professor) pode atuar em mais de um etapa e/ou modalidade de ensino. Para o ano de 2007, os dados são referentes aos professores que estavam em sala de aula, na regência de turmas e em efetivo exercício na data de referência do Censo Escolar.

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](#)