

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

**Formação continuada de professores: contingências, necessidades e desafios – Reflexões
sobre o Programa Teia do Saber**

Claudia de Carvalho Cosmo

**Ribeirão Preto
2010**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

CLAUDIA DE CARVALHO COSMO

**Formação continuada de professores: contingências, necessidades e desafios – Reflexões
sobre o Programa Teia do Saber**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar.
Linha de Pesquisa: Currículo, Cultura e Práticas Escolares.
Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Sílvia Aparecida de Sousa Fernandes.

**Ribeirão Preto
2010**

Catálogo na fonte elaborada pela Biblioteca do
Centro Universitário Moura Lacerda
Bibliotecária Gina Botta Corrêa de Souza CRB 8/7006

Cosmo, Claudia de Carvalho.

Formação continuada de professores: contingências, necessidades e desafios – reflexões sobre o programa Teia do Saber / Claudia de Carvalho Cosmo. -- Ribeirão Preto, 2010.

168p.

Dissertação (Mestrado) -- Centro Universitário Moura Lacerda, 2010.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Aparecida de Sousa Fernandes.

1. Neoliberalismo. 2. Formação continuada de professores. 3. Pedagogia histórico-crítica. 4. Programa Teia do Saber. I. Fernandes, Silvia Aparecida de Sousa. II. Centro Universitário Moura Lacerda. III. Título.

CLAUDIA DE CARVALHO COSMO

Formação continuada de professores: contingências, necessidades e desafios – Reflexões sobre o Programa Teia do Saber

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar.
Linha de Pesquisa: Currículo, Cultura e Práticas Escolares.

Comissão Julgadora

Orientadora: Dr^a. Sílvia Aparecida de Sousa Fernandes (CUML): _____

2º Examinador – Dr^a. Maria Cristina Silveira Galan Fernandes (CUML): _____

3º Examinador – Dr^a. Andrea Coelho Lastória (USP – Ribeirão Preto): _____

Ribeirão Preto, 17 de junho de 2010

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a Jesus e Damaris (meus pais), a Lauro e Eduardo (meus irmãos), a Vanessa (minha cunhada e amiga) a Rodrigo Davi (meu amor), a D.Maria (minha avó) e à memória dos meus avós (Epaminondas e Rosinha – falecidos durante o tempo do meu Mestrado).

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me concedeu a Benção de mais uma conquista e que tem sido minha força e meu cântico.

Agradeço aos meus pais que como em outros momentos da minha vida acreditaram no meu sonho e no meu potencial e investiram força e recursos financeiros para que eu pudesse avançar mais um degrau em minha carreira. Obrigada pela educação que me deram e pelos valores que me ensinaram.

Agradeço aos meus irmãos que direta e indiretamente também contribuíram para que esse sonho se realizasse, em especial a meu irmão Eduardo, meu amigo de todas as horas.

Agradeço a Rodrigo Davi Almeida, meu amor, meu grande incentivador, interlocutor, mestre e doutor que com sua inteligência e experiência sempre me trouxe estímulo, força e confiança – um amor regado a crescimento intelectual e profissional e com o qual aprendo todos os dias.

Agradeço a minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª Sílvia Aparecida de Sousa Fernandes pelo seu imprescindível papel pessoal e profissional na construção desse trabalho. Meu agradecimento também às contribuições da banca de qualificação composta pela Prof^ª Dr^ª Maria Cristina Silveira Galan Fernandes e pela Prof^ª Dr^ª Andrea Coelho Lastória e a meus colegas de orientação e do grupo de estudo Rosana e Marcelo.

Agradeço ainda às professoras de minha Graduação em História e em Pedagogia, que sempre me incentivaram, me abriram portas, deram-me oportunidades para crescer profissionalmente e me mostraram os caminhos da docência: Prof^ª Dr^ª Sílvia Ibiraci de Sousa Leite, Prof^ª. Ms. Maria Sílvia Azarite Salomão, Prof^ª.Ms. Maria Christina Bitencourt, Prof^ª Maria Antonieta Della Líbera e Prof^ª Magali Mestrinelli.

Agradeço aos professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo que tão gentilmente me concederam as entrevistas que compõem parte da análise desenvolvida nesse trabalho e aos colegas que fizeram as traduções: Liliane e Edvaldo.

E, enfim, não poderia deixar de mencionar a doce companhia que tive durante horas e horas de estudo – só alguém de tal natureza poderia estar sempre presente, com tamanha generosidade e fidelidade.

A todos o meu mais sincero agradecimento, cada um de vocês tornou essa caminhada possível.

Pela identidade comum de ciências da prática, a ética, a política e a pedagogia mantêm estreita relação entre si, rebatendo-se umas nas outras, o que nos permite reconhecer a dimensão ética da política e da pedagogia, assim como a dimensão política da ética e da pedagogia e, igualmente, a dimensão pedagógica da ética e da política. Assim sendo, a investigação sobre ética e política se põe como uma exigência incontornável da pesquisa educacional e do desenvolvimento científico da pedagogia. (Dermeval Saviani – Conferência de Abertura do POIETHOS, 2008).

COSMO, Claudia de Carvalho. **Formação continuada de professores: contingências, necessidades e desafios – Reflexões sobre o Programa Teia do Saber**. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2010. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

RESUMO

O presente trabalho tem como tema a formação continuada de professores no contexto da reforma educacional iniciada no Brasil a partir da década de 1990. Os objetivos desta pesquisa são: compreender como os princípios do neoliberalismo têm orientado a política educacional brasileira e mais especificamente a formação de professores; entender de que maneira a formação continuada contribui para o processo de profissionalização docente e para o desenvolvimento dos saberes da docência; investigar as possibilidades de êxito e de fracasso de uma proposta de formação continuada e, por fim, refletir sobre um programa de formação continuada desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – o Programa Teia do Saber. Pensar essas questões se justifica pela centralidade que o tema formação de professores ocupa no cenário das políticas educacionais, por ser um pressuposto para a melhoria da qualidade da educação no país, por gerar um intenso debate no meio acadêmico e por serem poucos os estudos qualitativos sobre os programas de formação continuada da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. O referencial teórico-metodológico dessa pesquisa é o crítico-dialético, utilizando-se, particularmente, dos estudos da pedagogia histórico-crítica. Trata-se ainda de uma pesquisa qualitativa e de caráter exploratório, que recorreu à revisão da literatura, à análise documental e à entrevistas com professores. A presente pesquisa revela que a ação do Estado Mínimo proposto pelo neoliberalismo possui contradições em sua política educacional – de um lado propõe a descentralização e, de outro cria novos mecanismos de controle, ao mesmo tempo em que estimula a competitividade e a meritocracia para referendar sua atuação no setor educacional. Por fim, a presente pesquisa também revela que as matrizes teóricas da formação inicial e continuada de professores no Brasil são a Pedagogia das Competências e a Epistemologia da Prática e que muitos ainda são os desafios postos à formação de professores e, mais especificamente à formação continuada, de tal forma que a mesma não seja compensatória da deficitária formação inicial.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Formação continuada de professores; Pedagogia histórico-crítica; Programa Teia do Saber.

COSMO, Claudia de Carvalho. **Teacher's continued training: contingencies, needs and challenges - Reflections on the Programa Teia do Saber**. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2010. 168f. Dissertação de Mestrado – Centro Universitário Moura Lacerda.

ABSTRACT

This work is subject to teacher's continued training in the context of educational reform started in Brazil since the 1990s. The objectives of this research are to understand how neoliberal principles have guided the Brazilian educational policy and more specifically the training of teachers to understand how training contributes to the ongoing process of teacher professionalization and development of knowledge of teaching, research the chances of success and failure of a proposal for continuing education and, finally, reflect on a continuing education program developed by the Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - Programa Teia do Saber. Thinking about these issues is justified by the centrality of the subject teacher takes on the scenario of education policies, as a precondition for improving the quality of education in the country by generating an intense debate in academic circles and because are few the qualitative studies continuing about education programs of the Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. The theoretical method of research is critical, dialectical, using particularly the study of historical-critical pedagogy. It is still a qualitative and exploratory, which appealed to the literature review, document analysis and interviews with teachers. This research reveals that the action of the Estado Mínimo proposed by neoliberalism has contradictions in his education policy - on one side proposes decentralization and on the other creates new mechanisms of control, while stimulating competitiveness and meritocracy to endorse their actions in education. Finally, this research also reveals that the theoretical matrices of teacher's initial and continuing training in Brazil are the Pedagogia das Competências and Epistemologia da Prática and that there are still many challenges posed to teacher training and more specifically to their continued education so that it does not compensate the initial deficient training.

Keywords: Neoliberalism; Teacher's Continued training; historical-critical pedagogy; Programa Teia do Saber.

LISTA DE SIGLAS

AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CEDES – Centro de Estudos Educação & Sociedade
DE – Diretoria de Ensino
DRU – Desvinculação de Recursos da União
EAD – Educação à Distância
EF – Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ensino Superior
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FMI – Fundo Monetário Internacional
FORUNDIR – Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEF – Fundo Mundial para o Meio Ambiente
HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)
ICSID – Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos
IDA – Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA)
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)
IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IFC – Cooperação Financeira Internacional
INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional
ISE – Instituto Superior de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e do Desporto
MIGA – Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
NEBA – Necessidades Básicas de Aprendizagem
OEA – Organização dos Estados Americanos
OEI – Organização dos Estados Íbero-Americanos
OFA – Ocupante de Função-Atividade.
ONG – Organização Não-Governamental
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB – Produto Interno Bruto
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PREALC – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE-SP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SEF – Secretaria da Educação Fundamental
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

LISTA DE QUADROS E TABELA

| | |
|---|-----|
| QUADRO 1 | 46 |
| QUADRO 2 – Saberes dos Professores..... | 98 |
| QUADRO 3 - Possibilidades de Evolução Funcional pela via não-acadêmica..... | 122 |
| QUADRO 4 – Eixos Temáticos do Programa Teia do Saber 2007 – Ensino Médio..... | 137 |
| QUADRO 5 – Eixos Temáticos do Programa Teia do Saber 2007 – Ensino Fundamental..... | 138 |
| QUADRO 6 – Caracterização dos professores sujeitos da pesquisa..... | 141 |
| QUADRO 7 – Motivação para participar do Programa Teia do Saber..... | 142 |
| QUADRO 8 - Quanto ao Conhecimento da possibilidade de Evolução Funcional mediante participação no Programa Teia do Saber..... | 143 |
| QUADRO 9 – Quanto ao Conhecimento do Plano de Carreira do Magistério Paulista..... | 143 |
| QUADRO 10 - Quanto às ações formativas do Programa Teia do Saber, cujo referencial era a ação-reflexão-ação..... | 145 |
| QUADRO 11 – Quanto à substituição do Programa Teia do Saber (Modalidade Presencial) pelo Programa rede aprende com a rede (Modalidade à Distância)..... | 148 |
| QUADRO 12 – Contribuições do Programa Teia do Saber..... | 149 |
| TABELA 1 – Dados referentes ao Programa Teia do Saber..... | 168 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| RESUMO..... | 6 |
| ABSTRACT..... | 7 |
| LISTA DE SIGLAS..... | 8 |
| LISTA DE QUADROS E TABELA..... | 10 |
| 1. INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 2. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO..... | 20 |
| 2.1 O Banco Mundial e sua forma de atuação nas políticas educacionais brasileiras..... | 28 |
| 2.2. O neoprodutivismo e suas variantes em tempos de orientação educacional neoliberal..... | 52 |
| 3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA..... | 64 |
| 3.1. Fundamentos legais da formação continuada..... | 69 |
| 3.2 Formação continuada e profissionalização..... | 78 |
| 3.3 Referenciais pedagógicos para a formação continuada de professores..... | 84 |
| 3.3.1 Pedagogia das Competências..... | 84 |
| 3.3.2 Epistemologia da Prática..... | 89 |
| 3.4 A formação continuada centrada no ambiente escolar..... | 93 |
| 3.5 Formação continuada e saberes da docência..... | 95 |
| 3.6 Possibilidades de êxito e de fracasso das propostas de formação continuada..... | 99 |
| 4. FORMAS DE EVOLUÇÃO FUNCIONAL NO QUADRO DO MAGISTÉRIO PAULISTA E O PROGRAMA TEIA DO SABER..... | 114 |
| 4.1 A legislação paulista e as formas de evolução funcional..... | 114 |
| 4.2 O Programa Teia do Saber..... | 125 |
| 4.3 O Programa Teia do Saber sob uma análise qualitativa..... | 140 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 152 |
| REFERÊNCIAS..... | 157 |
| APÊNDICE | |
| A - Roteiro de Entrevistas..... | 166 |
| ANEXO | |
| A – Dados referentes ao Programa Teia do Saber – 2007..... | 167 |

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema a formação continuada de professores – tema que, a partir da década de 1990 tem ganhado centralidade tanto nas políticas educacionais quanto nos estudos acadêmicos.

No bojo das políticas educacionais, a formação de professores é considerada como um mecanismo para melhorar a qualidade da educação, e, por essa razão, nas últimas décadas uma série de recursos – inclusive originários de organismos internacionais – foram sendo destinados a esse setor; ao mesmo tempo, foram sendo elaboradas leis, referenciais e diretrizes curriculares para regulamentar o onde e o como essa formação de professores, tanto a formação inicial quanto a formação continuada, preferencialmente se realizariam.

Tendo em vista que a orientação geral das reformas educativas iniciadas no Brasil a partir da década de 1990 se baseia nos pressupostos do neoliberalismo e nas análises feitas por organismos internacionais que “diagnosticaram”, nesse mesmo contexto, os problemas educacionais dos países da América Latina, a formação continuada passou a ser considerada menos onerosa do ponto de vista financeiro e mais eficiente do ponto de vista pedagógico do que a formação inicial, na medida em que os investimentos se destinam diretamente a quem está no exercício da profissão docente.

Assim, tendo como ponto de partida as demandas do setor produtivo e os referenciais econômicos, a educação e a formação de professores atualmente se organizam sob o “paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 92), daí a ênfase em licenciaturas de poucos anos, preferencialmente em Institutos Superiores de Educação ou na modalidade de Educação à Distância e o resgate das teorias educacionais de décadas anteriores como o produtivismo, o tecnicismo, o construtivismo e o escolanovismo – evidentemente que adequados às novas realidades escolares e com novas roupagens, podendo então se atribuir às referidas teorias o prefixo “neo”: neoprodutivismo, neotecnicismo, neoconstrutivismo e neo-escolanovismo (SAVIANI, 2007).

As políticas de formação de professores buscam respaldo na literatura pedagógica – evidentemente que em fundamentos teórico-pedagógicos que possam respaldar suas ações e fortalecer a ideologia que lhes convém. Ao mesmo tempo, a forma como tais políticas têm sido realizadas contribui para que os especialistas em educação avaliem e reavaliem a questão da formação de professores. Em outras palavras, ocorre um movimento de mútua influência: os estudos acadêmicos servem de referencial para as políticas educacionais destinadas à

formação de professores e tais políticas servem de fomento a novos estudos acadêmicos sobre o referido tema.

No meio acadêmico, inúmeros autores e de diferentes correntes teórico-metodológicas têm estudado a questão da formação de professores, tanto a formação inicial quanto a formação continuada. Entre esses teóricos, podemos citar os que defendem a formação de professores a partir da Pedagogia das Competências, cuja principal referência são as obras de Perrenoud (1999; 2000); os que propõem a formação de professores a partir da Epistemologia da Prática tendo como referência as obras de Schön (1990; 1992); os que propõem a formação de professores a partir de parâmetros como a motivação e a história de vida do docente tendo os estudos de Nóvoa (1991; 1992; 1997) como referência, bem como a partir dos ciclos de vida e carreira docente tendo como referência os estudos de Huberman (1990; 1992); os que propõem a formação de professores a partir de uma postura crítica no que se refere à ênfase na formação de professores tendo a prática e a reflexão como fundamentos, tais como Pimenta (2007), Pimenta; Ghedin (2002), Tardif; Raymond (2002), Tardif; Lessard (2007), Candau (1996), Libâneo (1998; 2002), Mizukami (1996; 1998), Herneck; Mizukami (2002), Marin (1995; 1996), Garrido; Pimenta; Moura (2000), etc.; e ainda a corrente que defende a formação de professores centrada no conhecimento científico e na reflexão filosófica, tendo em vista subsidiar uma prática que trabalhe com o ensino do conhecimento historicamente acumulado (pedagogia crítico-social dos conteúdos/ pedagogia histórico-crítica) – os grandes referenciais desse grupo de acadêmicos são Saviani (1994; 1995; 1996; 1998; 2002; 2005; 2007) e Duarte (1998; 2001a/b; 2003a/b; 2004).

Tendo em vista o contexto, o caráter das atuais políticas destinadas à formação continuada de professores e os estudos acadêmicos acerca desse tema, se delineiam então os objetivos dessa pesquisa:

- Compreender de que forma os referenciais neoliberais criam novos paradigmas para a educação e especificamente para a formação de professores tanto inicial quanto continuada.
- Entender as relações entre formação continuada, profissionalização docente e saberes da docência.
- Investigar as possibilidades de êxito e de fracasso de uma proposta de formação continuada.
- Analisar a relação entre o curso Teia do Saber e o plano de carreira dos professores, particularmente as possibilidades de evolução funcional.

As hipóteses geradoras dessa pesquisa consideram que no Estado de São Paulo as políticas de formação continuada de professores estão atreladas às diretrizes educacionais oriundas dos referenciais neoliberais; que existe no Estado de São Paulo grande ênfase ao quantitativismo na formação continuada de professores, ou seja, a participação dos professores em cursos, palestras, seminários, etc. é “recompensada” com a possibilidade da evolução funcional nos quadros do magistério paulista, portanto, esse acaba sendo um critério para a realização de políticas meritocráticas, as quais incentivam o individualismo e a competitividade entre os pares; e ainda, que propostas de formação continuada como o Programa Teia do Saber, pouco têm contribuído para a melhoria da prática pedagógica em sala de aula.

Por esses objetivos e hipóteses se justifica a relevância da pesquisa, mesmo porque a necessidade de atualização é algo constante no exercício de qualquer profissão, e, no caso do professor, a sua formação continuada e permanente está atrelada à inúmeras **contingências** (manutenção do status de empregabilidade, recompensas salariais), **necessidades** (melhorar a prática pedagógica, adquirir novos saberes docentes) e **desafios** (não ser uma política compensatória da deficitária formação inicial, contribuir de fato para a melhoria da qualidade do trabalho do professor em sua sala de aula e para sua profissionalização). Por todas essas questões se justifica a escolha do tema formação continuada para o desenvolvimento de uma dissertação de mestrado.

Quanto ao referencial teórico-metodológico dessa pesquisa utilizamos o crítico-dialético e considera-se, em particular, os estudos da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2005).

Inspirando-se em Marx, Saviani fará uso do materialismo histórico e da compreensão da realidade para propor uma pedagogia que avance para além das teorias da reprodução e possa contribuir no processo de transformação social. A pedagogia-histórica faz uma clara opção em favor da classe trabalhadora e da ênfase ao aprendizado do conhecimento sistemático, pois defende que a instituição escolar está ligada ao problema da ciência. Outro ponto importante é que, em oposição à neutralidade da prática educativa, propalada pelo tecnicismo, Saviani traz uma pedagogia com forte sentido político e que aponta na direção de uma sociedade sem classes (ALVES, 2007, p.270).

A perspectiva da pedagogia histórico-crítica começou a se delinear no final da década de 1970 e, propriamente, a expressão *pedagogia histórico-crítica*, foi cunhada, por Dermeval Saviani, em 1984. Segundo Saviani, esta forma de abordar a educação surgiu a partir da crise enfrentada pelas teorias crítico-reprodutivistas (*Teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado*, de Althusser; *Teoria da Violência Simbólica*, de Bourdieu e Passeron; *Teoria da Escola Capitalista*, de Baudelot e Establet) em fins dos anos de 1970 – tais teorias,

nascidas do fracasso do movimento de maio de 1968, entendiam que a educação reproduz a sociedade e, portanto, não há nada que se faça em educação que possa alterar esta lógica, ou seja, as teorias crítico-reprodutivistas eram capazes de fazer a crítica à educação existente, mas, incapazes de propor uma intervenção prática. Nas palavras de Saviani (2005):

Progressivamente, no entanto, foram tornando-se cada vez mais evidentes os limites da teoria crítico-reprodutivista. Ela revelava-se capaz de fazer a crítica do existente, de explicar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo [...] Conseqüentemente, não há como ter uma atuação crítica, uma atuação contrária às determinações materiais dominantes. [...]. Neste contexto, foi crescendo um clamor no sentido da busca de saídas. Este anseio é que está na base da formulação de uma proposta que supere a visão crítico-reprodutivista (p.67).

Assim, a pedagogia histórico-crítica surgiu como resposta a esse clamor pela intervenção social e tendo em vista ser crítica, mas não reprodutivista, procurando não apenas elucidar os problemas educacionais, mas, também responder aos anseios dos educadores no que se refere à possibilidade de transformação, ou seja, esforçando-se para compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico.

O esforço dialético da pedagogia histórico-crítica é, portanto, perceber a educação como determinada por contradições próprias da sociedade capitalista, ou seja, esta concepção pedagógica não nega os condicionantes econômicos e sociais impostos pelo sistema capitalista, mas, acredita na possibilidade de transformação dessa sociedade e na força da educação, eis aqui a essência da pedagogia histórico-crítica – acreditar na clareza dos determinantes sociais da educação, se posicionar diante das contradições da sociedade e livrar a educação das visões ambíguas (SAVIANI, 2005). Assim, a essência da pedagogia histórico-crítica está na dialética e, segundo Triviños (1987, p.53), os “[...] conceitos de conexão, interdependência e interação são essenciais no processo dialético de compreensão do mundo”.

A dialética traz consigo três categorias que abrem caminho para a análise pretendida nesse trabalho as quais são a historicidade, a totalidade e contradição (LOWY, 1995).

Por historicidade se entende o caráter transitório de todos os fenômenos sociais:

[...] esse princípio se aplica às ideologias, ou às utopias, ou às visões de mundo. Todas elas são produtos sociais [...] todas as teorias, doutrinas e interpretações da realidade, têm que ser vistas na sua limitação histórica. Esse é o coração mesmo do método dialético [...]” (LOWY, 1995, p. 15).

A historicidade é o elemento básico dessa pesquisa, na medida em que entendemos que as características atuais do sistema educacional brasileiro derivam de um processo

histórico e que a aplicabilidade dos referenciais neoliberais na educação brasileira e, mais especificamente na educação paulista, são também uma decorrência desse mesmo processo histórico que hegemoniza ideologias, dualiza a educação (SAVIANI, 1995) e massifica o acesso ao ensino sem eliminar o problema central do país: a desigualdade social. Mas, isso é histórico e sendo histórico é passível de transformação, pois, discordamos da pós-modernidade que apregoa o “fim da História”.

Por totalidade, enquanto categoria do método dialético, “[...] se introduz o princípio revolucionário nas ciências sociais” (LOWY, 1995, p.15). Evidentemente que essa “totalidade” não significa um estudo da totalidade da realidade, o que o seria impossível, pois,

[...] a totalidade da realidade é sempre infinita, inesgotável. A categoria metodológica da totalidade significa a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto (LOWY, 1995, p. 16).

Essa categoria dialética serve de referência para esse trabalho na medida em que pensamos a formação continuada de professores não por si mesma, mas, a partir de condicionantes de ordem política, econômica, social e cultural, entendendo que a educação é parte de um conjunto orgânico e as macro políticas educacionais interferem em espaços mais reduzidos como a sala de aula.

A última categoria do método dialético é a contradição, na medida em que,

[...] uma análise dialética é sempre uma análise das contradições internas da realidade. [...] Uma análise dialética das ideologias ou das visões de mundo mostra necessariamente que elas são contraditórias, que existe um enfrentamento permanente entre as ideologias e as utopias na sociedade, correspondendo, em última análise, aos enfrentamentos das várias classes sociais ou grupos sociais que a compõem (LOWY, 1995, p. 16-17).

A contradição é o elemento que faz da pedagogia histórico-crítica uma forma de enfrentamento às pedagogias que são apropriadas à ideologia neoliberal, quer porque são pedagogias pensadas para servir a esse referencial quer porque a ideologia neoliberal delas se apropria mesmo não tendo essas pedagogias sido pensadas para servir a esse fim.

Pensar a formação continuada sob o prisma do método crítico-dialético tomando particularmente a pedagogia histórico-crítica como referência é uma forma de enfrentamento, é uma contradição em tempos de predomínio da Pedagogia das Competências e da Epistemologia da Prática. É, pois,

[...] a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Este é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história (SAVIANI, 2005, p.93).

Quanto aos materiais pesquisados para a realização dessa pesquisa elencamos as referências bibliográficas que tratam: de questões macro como as relações entre neoliberalismo e educação e de questões mais específicas como a formação inicial e continuada de professores, bem como fontes documentais legais que orientam, no Estado de São Paulo, as políticas de formação continuada, as formas de evolução funcional além do projeto básico do Programa Teia do Saber.

A coleta das fontes documentais começou pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), pelo Centro de Referência Mário Covas e foi concluída em uma Diretoria de Ensino do interior do Estado de São Paulo. A última etapa desse trabalho foi a coleta de dados por meio de entrevistas com professores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias que tivessem participado do Programa Teia do Saber e estivessem vinculados a uma Diretoria de Ensino do interior do Estado de São Paulo.

No momento do levantamento das fontes documentais, não houve dificuldades, visto que as legislações estaduais e o projeto básico do Programa Teia do Saber estão disponíveis na Secretaria da Educação, nas Diretorias de Ensino do interior do Estado de São Paulo e na internet.

No entanto, no momento da coleta de dados, tanto qualitativos quanto quantitativos sobre a participação de professores da rede pública paulista no Programa Teia do Saber, começaram a aparecer algumas dificuldades.

A grande dificuldade consistiu na ausência de dados: nem a Secretaria Estadual da Educação e nem a Diretoria de Ensino do interior do Estado – tomada como lócus da pesquisa – tinham dados qualitativos acerca do programa. Os dados quantitativos, disponíveis na Secretaria Estadual da Educação e na Diretoria de Ensino, eram referentes apenas ao ano de 2007 – último ano em que foi realizado o Programa Teia do Saber que tivera início em 2003.

Quanto à realização das entrevistas com os participantes da pesquisa, tomamos como sujeitos professores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias de uma Diretoria de Ensino do interior do Estado de São Paulo. A escolha por esse grupo específico de professores se deve a três fatores: primeiro porque as turmas do Programa Teia do Saber eram formadas a partir da disciplina que os professores ministravam na rede – os módulos de Ciências Humanas e suas Tecnologias reuniam os professores de História, Geografia e Filosofia;

segundo, porque um dos objetivos desse trabalho é compreender o que representou o Programa Teia do Saber especificamente para os professores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias e, terceiro, porque sou professora de História, trabalho na rede de ensino público do Estado de São Paulo e já participei de dois módulos do Programa Teia do Saber.

Tendo apenas os professores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias como os escolhidos para participarem das entrevistas, surgiu mais uma dificuldade, devido ao fato de alguns residirem em outras cidades, de outros não disponibilizarem do seu tempo para dar a entrevista e de outros se recusarem a ceder a entrevista.

Assim, após o contato com vários professores de História, Geografia e Filosofia que participaram do Programa Teia do Saber no período de 2003 a 2007, conseguimos que 05 (cinco) professores se dispusessem a participar das entrevistas, conforme roteiro apresentado (APÊNDICE – A). As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas.

Os professores são identificados nessa pesquisa como: P1, P2, P3, P4 e P5 – sendo três professores de História, um de Geografia e um de Filosofia: três homens e duas mulheres.

A escolha por realizar entrevistas se deve ao fato de a mesma propiciar a interação ao mesmo tempo em que, segundo Alves-Mazzoti (1999, p.168): “[...] permite tratar de temas complexos, que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários [...]”.

Tais entrevistas foram semi-estruturadas, na medida em que se trata de uma pesquisa exploratória e de caráter qualitativo.

Segundo Bogdan; Biklen (1994, p.135), entrevistas semi-estruturadas permitem que o pesquisador tenha “[...] certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos [...]”, e esse era um dos nossos objetivos, comparar dados entre os sujeitos.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, consideramos que as entrevistas, mesmo sendo com apenas 5 (cinco) professores nos trouxeram os elementos básicos de que necessitávamos para proceder à análise, mesmo porque, conforme também afirmam Bogdan; Biklen (1994, p. 136): “[...] boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes”.

A análise das entrevistas realizada a partir do pressuposto da pesquisa qualitativa, tem a preocupação de analisar a complexidade do comportamento humano (LAKATOS; MARCONI, 2007), e, em seu enfoque histórico estrutural “[...] empregando o método dialético, é capaz de assinalar as causas e as conseqüências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades [...]” (TRIVINÕS, 1987, p. 125).

A presente pesquisa é organizada em seções, da seguinte forma:

Na segunda seção apresentamos uma discussão sobre o neoliberalismo e seus impactos sobre a educação, ou seja, discutimos desde a origem dessa nova dimensão do sistema capitalista – enquanto resposta à crise do Estado do Bem-Estar Social – aos reflexos que o neoliberalismo produz sobre a política educacional. No caso do Brasil, os pressupostos do neoliberalismo começam a ser tomados como referência a partir da década de 1990 com forte impacto sobre a educação.

Na terceira seção apresentamos uma discussão bibliográfica sobre a formação de professores e, mais especificamente sobre a formação continuada de professores, tanto no que se refere ao aspecto pedagógico quanto ao que se refere aos atuais condicionantes políticos da questão.

Na quarta seção apresentamos uma análise dos fundamentos legais que orientam a evolução funcional no magistério paulista pela via da formação continuada não-acadêmica e uma reflexão do Programa Teia do Saber a partir do projeto básico que o orienta e das entrevistas com professores.

Enfim, considerando a “[...] educação como empreendimento ético, de resistência e de luta” (APPLE, 2005, p.13), pretendemos contribuir, através desse trabalho, para a ampliação de uma visão crítica sobre a formação continuada de professores.

2. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

A educação é um fenômeno complexo, porque histórico. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam (PIMENTA, 2002, p. 37-38).

O termo Neoliberalismo tem sido aplicado aos Estados que optam por desenvolver uma política de intervenção mínima. Tal política, embora advogue um discurso de maior liberdade e autonomia, adota práticas centralizadoras e implanta uma política de mercado com tendência à privatização, inclusive sobre os direitos sociais básicos, tais como saúde e educação.

A base do Neoliberalismo é o Liberalismo Clássico do século XVIII, mais especificamente o Liberalismo Econômico, no entanto, existem importantes diferenças entre um e outro. Estas diferenças são muito bem identificadas por Olssen (1996, apud Apple 2005):

Enquanto o liberalismo clássico representa uma concepção negativa do poder do Estado, no sentido de que o indivíduo era tido como um objeto a ser libertado das suas intervenções, o neoliberalismo acabou por representar uma concepção positiva do papel do Estado, ao criar o mercado apropriado, pois fornece as condições, leis e instituições necessárias a seu funcionamento. No liberalismo clássico, o indivíduo é caracterizado como tendo uma natureza humana autônoma e podendo praticar a liberdade. No neoliberalismo, o Estado procura criar um indivíduo que seja um empreendedor, ousado e competitivo (OLSSSEN, 1996, p.340. apud APPLE, 2005, p.37-38).

Portanto, no Estado Liberal Clássico o Estado era uma instituição que se colocava como um verdadeiro obstáculo ao desenvolvimento do mercado, da iniciativa privada e do indivíduo. Já no Estado Neoliberal, o Estado já não tem essa conotação negativa, pois, ele deixa de ser um obstáculo para ser o incentivador do desenvolvimento do mercado, da iniciativa privada e do indivíduo.

[...] Na troca do liberalismo clássico para o neoliberalismo, então, há um elemento a mais, pois tal troca envolve uma mudança na posição do sujeito, de *homo economicus*¹ – que se comporta naturalmente a partir do interesse próprio e é relativamente separado do Estado – para o *homem manipulável*² – é criado pelo Estado e continuamente encorajado a ser responsivo perpetuamente. Não significa

¹ Grifo no original.

² Grifo no original.

que a concepção do sujeito interessado por si próprio seja substituída, ou destruída, pelos novos ideais do *neoliberalismo*³, mas que em uma era de bem-estar universal, as possibilidades perceptíveis de uma preguiçosa indolência criam as necessidades de formas novas de vigilância, fiscalização, *avaliação de desempenho*⁴ e, em geral, de formas de controle. Nesse modelo, o Estado toma para si a função de nos manter a todos acima da nota (OLSSSEN, 1996, p.340. apud APPLE, 2005, p.37-38).

No Neoliberalismo, ainda muito mais do que no Liberalismo Clássico, o individualismo, o empreendedorismo e o economicismo são supervalorizados e difundidos e o Estado é o grande avaliador do desempenho, portanto, não é mais uma instituição que necessariamente tem que ser mínima em sua atuação, como defendiam os liberais clássicos.

Para compreender como o Liberalismo Clássico deu lugar ao Estado do Bem-Estar Social e este ao Neoliberalismo é preciso analisar, ainda que de forma sucinta, as transformações que o mundo passou a partir da década de 1930, bem como as teorias que foram sendo elaboradas como possíveis soluções para as crises que o mundo conheceu a partir de então.

O Liberalismo Clássico data do século XVIII, mas, “[...] não podemos marcar um começo absoluto para os fatos e acontecimentos. Estes apresentam algo novo, mas não totalmente; carregam algo anterior, do velho” (ORSO, 2007, p.165). Assim, o que podemos é apontar as condições para o surgimento do Liberalismo, entre as quais:

[...] o desenvolvimento do empirismo, o racionalismo, a Reforma Religiosa, o antropocentrismo, bem como o surgimento dos burgos, do comércio e das cidades. Sua base, portanto, encontra-se radicada principalmente na propriedade privada dos meios de produção, na competição, na concorrência, no individualismo, e na defesa de consciência e do livre mercado (ORSO, 2007, p.165).

Entre os grandes teóricos do Liberalismo Clássico se destacam John Locke (Liberalismo Político) e Adam Smith (Liberalismo Econômico). O cerne do Liberalismo Clássico era o *laissez-faire*, ou seja, a mínima intervenção do Estado e, nesse contexto, “[...] a burguesia, fascinada com os progressos obtidos pela ciência aplicada à indústria num mercado cada vez mais livre, propagava um futuro brilhante, marcado pela prosperidade, abundância, bem estar e felicidade” (ORSO, 2002, p.93. apud ORSO, 2007, p.168).

A partir de 1929 o mundo capitalista conheceu uma grave crise econômica que, iniciada nos Estados Unidos se internacionalizou e causou inúmeras falências e um inumerável contingente de desempregados. Em fins da década de 1920, os Estados Unidos eram governados pelo presidente Hoover – um ferrenho adepto do Liberalismo Econômico e da

³ Grifo no original.

⁴ Grifo no original.

força da livre iniciativa. Tal postura gerou um descompasso entre produção e consumo tanto no setor agrícola como industrial – a Europa recuperando-se dos efeitos da I Guerra diminuiu a compra de produtos norte-americanos; os operários norte-americanos, portanto, a grande maioria da população, devido a seus baixos salários, não era capaz de consumir o que produzia – o efeito só poderia ser o da superprodução e da desvalorização dos preços dos produtos e das ações na Bolsa de Valores de Nova York, que acabou entrando em colapso em outubro de 1929. A crise do sistema capitalista, desencadeada a partir de então, colocou em xeque o Liberalismo Clássico bem como a vigência absoluta do *laissez-faire*, o que, em contrapartida, favoreceu a ascensão dos Estados Totalitários na Europa – gérmen da II Guerra Mundial (1939-1945).

Se a superação do feudalismo, a eliminação progressiva das barreiras e dos entraves impostos pelo mercantilismo e a defesa do *laissez-faire*, da mão invisível, conduziram a um período de progresso econômico e de expansão comercial, entregue a toda a liberdade possível: o mercado revelou a sua irracionalidade e, de forma de desenvolvimento transformou-se no seu contrário. Em causa de profunda crise no final dos anos de 1920 e início dos anos de 1930. O próprio *laissez-faire* e a mão invisível tornaram-se ameaças ao liberalismo e ao capitalismo (ORSO, 2007, p.168).

O fim da II Guerra Mundial e a continuidade da tensão internacional materializada na Guerra Fria, ou seja, na oposição entre o Capitalismo e Socialismo, levou à implantação do chamado Estado do Bem-Estar Social (*welfare state*) nos países capitalistas da Europa Ocidental – o que além de ser uma maneira de enfrentar a crise do capitalismo liberal no pós-guerra, era também uma forma de garantir que o Socialismo ficasse restrito ao Leste Europeu.

No contexto dos efeitos da Crise de 1929 e, posteriormente da II Guerra Mundial, não era mais possível resolver os problemas a partir dos pressupostos da economia clássica. Assim, tanto o programa de recuperação dos Estados Unidos – o New Deal – posto em prática pelo presidente Franklin Delano Roosevelt a partir de 1933, como o Estado do Bem-Estar Social – o *welfare state* – na Europa Ocidental, estavam pautados nos estudos econômicos do inglês John Maynard Keynes (1883-1946), portanto, no chamado Keynesianismo, que, mesmo contrariando o princípio básico de crítica dos liberais – a intervenção do Estado – não pretendia destruir o capitalismo, mas, sim evitar a sua destruição.

Diante da incerteza gerada pela mão invisível, Keynes propõe a intervenção estatal, a administração e o gerenciamento do mercado como o único meio para evitar a destruição das instituições econômicas e evitar o socialismo (ORSO, 2007, p.169).

Basicamente, o Keynesianismo apregoa que o Estado deve estender alguns direitos sociais aos trabalhadores, principalmente na área de saúde, educação, infra-estrutura e seguridade social (ORSO, 2007). Além de intervir, administrar e gerenciar o mercado, tendo em vista evitar novas crises do sistema capitalista. Foi essa a política econômica que recuperou os Estados Unidos e a Europa Ocidental, respectivamente após a crise de 1929 e a II Guerra Mundial.

Mas, ainda no contexto da II Guerra Mundial, uma obra publicada em 1944 intitulada, “O Caminho da Servidão”, do austríaco Friedrich August Von Hayek (1899-1992), apresentava um ataque veemente a todo intervencionismo econômico estatal – era o marco teórico do neoliberalismo que nascia exatamente quando o Keynesianismo era visto como a solução para a crise da Europa no pós-guerra.

Vale ressaltar, [...] o neoliberalismo teorizado por Hayek não significa o fim do novo liberalismo/social-liberalismo de Keynes e Dewey ou mesmo uma negação de todos os fundamentos do liberalismo clássico, e sim uma nova, grande e complexa rearticulação do liberalismo, imposta pela nova ordem econômica e política mundial [...] (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p.87).

Segundo Melo (2007, p.197), Hayek “[...] seguindo tendências da Escola austríaca de pensamento econômico, também centra seus argumentos na questão do valor. A mercadoria vale [...] o quanto o indivíduo estiver disposto a pagar por ela”.

Apesar do desprezo às idéias de Hayek por parte dos governos da Europa Ocidental naquele momento, este continuou a ganhar a simpatia dos liberais mais extremados e, em 1947, foi fundada, em uma reunião em Mont Pèlarin, na Suíça, a Sociedade de Mont Pèlarin, uma espécie de franco-maçonomia neoliberal. Tal sociedade tinha como objetivo combater o Keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo – o Capitalismo Neoliberal (ANDERSON, 2000).

Os primeiros neoliberais argumentavam que o igualitarismo promovido pelo Estado do Bem-Estar Social destruía a liberdade individual e a livre concorrência – o que conduzia, inevitavelmente, ao “Caminho da Servidão” – e que a existência da desigualdade era imprescindível para as nações capitalistas ocidentais.

As idéias de Hayek foram reforçadas, ainda na década de 1950, por Milton Friedman sobre quem Melo (2007) afirma:

Friedman recupera muitos dos argumentos de Hayek; no entanto o faz numa linguagem claramente dirigida à aceitação e veiculação da mídia. Uma renovação de fato da doutrina liberal, no sentido de sua propagação com um novo discurso por

todo o mundo. A ligação necessária entre capitalismo e liberdade de escolher; a consideração tanto do sistema político quanto do sistema econômico como mercados nos quais se realizam os valores e interesses dos indivíduos; a minimização do Estado; e uma justificativa ética a favor do individualismo e contra qualquer espécie de ação político-econômica. [...] A questão da defesa da limitação da democracia e da minimização do Estado é reforçada nos anos de 1970 e realizada em diversos países (p. 200-201).

Para os liberais mais extremados, portanto, para os neoliberais, a nova proposta político-econômica deveria ter como referência a possibilidade da liberdade de escolha individual e a minimização do Estado, sendo assim, para os defensores de tal idéia, Keynes “[...] não entendeu que não se podem salvar os valores liberais começando por pô-los, de algum modo, sob suspeita e fazendo com que sua sobrevivência dependa ‘diretamente’ de valores que lhe são opostos” (BARROS, 1992, p. 96. apud ORSO, 2007, p.171). Tais argumentos pareciam quase que irracionais diante do progresso que o *welfare state* promovia nos anos de ouro do capitalismo intervencionista – décadas de 1950-1960.

Mas, o capitalismo já tinha mostrado ao mundo que é um sistema que passa por constantes crises e que aquilo que em um determinado momento se constitui como solução para uma determinada crise e como forma de desenvolvimento, acaba por gerar o seu contrário, ou seja, uma nova crise econômica (ANDERSON, 2000). Quando o Capitalismo pautado no Liberalismo Clássico, que tanto enriqueceu nações como os Estados Unidos entraram em colapso (década de 1930), a resposta foi o intervencionismo. Este por sua vez, promoveu uma nova onda de recuperação, desenvolvimento e apogeu capitalista, que, no entanto, acabou por entrar em crise na década de 1970 – a resposta foi a adoção do neoliberalismo. Diante da nova crise que abalou o capitalismo a partir do final do ano de 2008, o modelo neoliberal também tem sido posto em xeque, na medida em que, para evitar um colapso ainda maior da economia, fez-se necessário a intervenção do Estado para socorrer bancos e empresas privadas, sobretudo, nos países de capitalismo avançado. Essas constantes crises e suas formas de recuperação – ora dependendo do Estado, ora rechaçando o Estado – mantêm ainda vivas tanto a tese de Karl Marx relativa à contradição do sistema capitalista e a possibilidade de sua autodestruição, quanto a tese dos liberais de que o sistema capitalista sempre encontra formas de superar suas crises e se manter hegemônico.

Acima falamos de uma crise da década de 1970 que permitiu a ascensão do Neoliberalismo. Essa crise se deu a partir de 1973 quando os países do chamado Primeiro Mundo caíram em uma profunda recessão econômica, derivada da elevação do preço do barril de petróleo pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP). Conforme a análise de Anderson (2000), os países de capitalismo avançado estavam conhecendo uma

crise marcada por baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação – o capitalismo intervencionista começava a agonizar. A solução para essa nova crise do sistema capitalista estava nas idéias de Hayek – era a hora e a vez do neoliberalismo.

As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira geral, do movimento operário que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais.

Esses dois processos destruíram os níveis necessários de lucros das empresas e desencadearam processos inflacionários que não podiam deixar de terminar numa crise generalizada das economias de mercado. O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper com o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas (ANDERSON, 2000, p.10-11).

A análise de Anderson vai ao encontro da citação de Olssen (1996, apud APPLE 2005) apresentada no início desta seção, que indica que no Neoliberalismo o Estado está muito mais presente do que no Liberalismo e que sua função é de regulamentar a economia e criar novas formas de controle sobre a sociedade.

Assim, embora o neoliberalismo se apresentasse como a solução para a crise que se delineava nos países de capitalismo avançado a partir da década de 1970, a primeira experiência neoliberal não aconteceu na Europa nem na América do Norte, mas, na América Latina – no Chile – a partir de 1973, com o governo de Pinochet que implantou um intenso programa de privatização e o resultado final foi a instalação de um cruel regime ditatorial.

Na Europa, a primeira experiência neoliberal ocorreu na Inglaterra com a eleição de Margareth Thatcher em 1979 – Thatcher ficou conhecida como a “Dama de Ferro” e governou a Inglaterra de 1979 a 1990. Entre as principais medidas de Thatcher, que tão bem identificam o Estado Neoliberal inglês se destacam: a elevação da taxa de juros, corte de gastos sociais, repressão à greves e imposição de uma legislação anti-sindical, criação de índices massivos de desemprego, além, é claro de práticas de privatização (ANDERSON, 2000).

Em 1981 Ronald Reagan assumiu a presidência dos Estados Unidos e deu início à implantação do neoliberalismo na América do Norte, elevando também as taxas de juros, reprimindo greves e, evidentemente, no contexto da Guerra Fria, investindo pesado na corrida armamentista, criando um déficit público sem precedentes. Experiências neoliberais se sucederam na Alemanha a partir de 1982 e, no restante da Europa Ocidental a partir de 1983, com exceção da Suécia e da Áustria (ANDERSON, 2000).

Além do Chile, a América Latina também conheceu outras experiências neoliberais em fins dos anos de 1980: México, a partir de 1988; Argentina, Peru, Venezuela e Brasil, a partir de 1989. A partir da década de 1990, o Leste Europeu também passou a conhecer o poder do Estado Neoliberal em consequência da crise do Socialismo Real.

O que demonstravam estas experiências era a hegemonia alcançada pelo neoliberalismo como ideologia. No início, somente governos explicitamente de direita radical se atreveram a pôr em prática políticas neoliberais; depois, qualquer governo, inclusive os que se autoproclamavam e se acreditavam de esquerda, podia rivalizar com eles em zelo neoliberal (ANDERSON, 2000, p.14).

No caso específico do Brasil, as idéias básicas do neoliberalismo começaram a ser aplicadas quando da eleição de Fernando Collor de Mello em 1989 – que governou o Brasil de 1990 a 1992; têm seqüência com o governo de Itamar Franco (vice-presidente que assumiu o governo em decorrência do processo de impeachment de Collor e governou de 1992 a 1995) e com os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003). A partir de 1990, como em toda experiência neoliberal, os direitos dos trabalhadores passaram a ser considerados privilégios; as empresas estatais passaram a ser consideradas improdutivas e ineficientes, assim como os serviços públicos como saúde e educação, justificando desta forma as políticas de privatização e terceirização, o que, na visão neoliberal torna os serviços mais eficientes e mais produtivos, e, portanto, menos onerosos (GENTILI, 1998a).

Nesse mesmo sentido, Oliveira (2000) considera que, a onda neoliberal tratou de:

[...] destruir a capacidade de luta e de organização que uma parte importante do sindicalismo brasileiro mostrou. É este o programa neoliberal em sua maior letalidade: a destruição da esperança e a destruição das organizações sindicais, populares e de movimentos sociais (p. 28).

Oliveira (2000) escreveu esse texto no contexto anterior à eleição de Luís Inácio Lula da Silva. Com a vitória do candidato do Partido dos Trabalhadores a esperança do fortalecimento das organizações sindicais e dos movimentos sociais se renovou e, muito embora Lula que, neste ano de 2010 encerra seu segundo mandato, tenha disponibilizado muito mais recursos para o setor social que seus antecessores, o processo de dessindicalização tem avançado e os movimentos sociais se enfraquecido.

Anderson (2000) encerra seu texto “Balanço do Neoliberalismo”, fazendo exatamente isso, ou seja, um balanço do neoliberalismo. Tal balanço, dez anos depois, é ainda atual. O autor afirma:

[...] qualquer balanço atual do neoliberalismo só pode ser provisório. Este é um movimento inacabado. (...). Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, quase todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. [...] Este fenômeno chama-se hegemonia [...] (ANDERSON, 2000, p.22-23).

Outros autores também concordam com esse balanço feito por Anderson, como Borón, (2000), que afirma:

Em termos de balanço, podemos dizer que o neoliberalismo produziu um retrocesso social muito pronunciado, com o agravamento das desigualdades em todos os lugares em que ele foi implementado. Não obstante, ele logrou êxitos relativos no que concerne ao controle da inflação e à imposição de certos mecanismos de disciplina fiscal (BÓRON, 2000. p.145).

Na mesma esteira, Sader (2000, p.146) considera: “Me parece que o essencial é caracterizar o neoliberalismo como um modelo hegemônico. Isto é, uma forma de dominação de classe adequada às relações econômicas, sociais e ideológicas contemporâneas”.

Portanto, segundo a análise de Anderson, Borón e Saber⁵ o neoliberalismo conquistou a hegemonia pretendida e, embora abalado pela mais recente crise do sistema capitalista, sua ação continua se estendendo ideológica, política e socialmente e nenhuma outra concepção parece surgir como alternativa coerente para conduzir as economias capitalistas modernas.

Embora em todo o texto desse trabalho tenha sido usado o termo neoliberalismo para identificar a atual forma de direcionamento político, econômico e social, consideramos interessante apresentar a análise de Orso (2007), para quem o uso do termo neoliberalismo para designar as atuais políticas públicas é inadequado já que o que assistimos a partir da década de 1970 é a radicalização do Liberalismo Clássico. Para designar tais políticas este autor utiliza o termo *ultraliberalismo*.

[...] se formos rigorosos com os conceitos, se não quisermos incorrer em equívocos, não se pode chamar as atuais políticas de neoliberais, mas sim de ultraliberais, pois se trata da superação tanto do liberalismo clássico quanto do intervencionismo; trata-se da incorporação das velhas práticas da ortodoxia liberal conjugadas com a preservação do Estado. Assim, o ultraliberalismo constitui-se na síntese do liberalismo que representa as novas relações (ORSO, 2007, p. 177).

⁵ Em obra organizada por Sader e Gentili (2000), sob o título “Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado democrático.”

Enfim, seja qual for a denominação neoliberalismo ou ultraliberalismo, o que vemos hoje é que o papel do Estado de fato não é tão rechaçado como pretendia o Liberalismo Clássico. Hoje o Estado se faz presente com maior ou menor força dependendo da necessidade imposta pelo capital e o uso mais corrente do termo “neoliberalismo” talvez se deve ao fato de o prefixo “neo” querer indicar, segundo Melo (2007):

[...] um novo florescimento do liberalismo em termos mais presentes, potentes, realizadores de um objetivo harmonioso, direto, final e espontâneo da própria ordem social. Seria o fim dos conflitos, das contradições, da própria luta de classes e da história. O fim da necessidade de um mundo novo ou de uma utopia ou mesmo do socialismo. A sociedade capitalista teria chegado a um nível satisfatório de desenvolvimento, regido pela saudável competição arbitrada pelo mercado mundial globalizado; no qual a igualdade de oportunidades permitiria a cada um uma recompensa de acordo com suas capacidades laborativas e competitivas (MELO, 2007, p.191-192).

Em tempos de neoliberalismo, o que se vê é um Estado mínimo no que concerne à gestão dos recursos, ou seja, na geração e distribuição financeiro-administrativa. Por outro lado, este mesmo Estado mínimo cumpre o papel de agente regulador e controlador, contribuindo diretamente para a manutenção da desigualdade social por meio da manutenção dos privilégios da elite, do estímulo à competitividade, do individualismo e do atendimento assistencialista às massas – o que as aprisiona aos governos neoliberais. Portanto, o papel do Estado é, de um lado, o da desregulamentação e, de outro, o da regulamentação (GENTILI, 1998a).

Considerando estes condicionantes históricos que engendram o sistema neoliberal, passamos a analisar as instituições e organismos (Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial) que têm contribuído para que esse sistema estenda suas diretrizes para a Educação Brasileira.

2.1 O Banco Mundial e sua forma de atuação nas políticas educacionais brasileiras

Segundo Soares (2007),

O Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Sua importância hoje se deve não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas e de ajuste estrutural (p.15).

Sendo assim, se faz necessário entendermos o processo de fundação do Banco Mundial e ampliar o entendimento acerca de sua atuação, sobretudo, no que se referem às diretrizes educacionais propostas por esse organismo internacional.

O Banco Mundial foi fundado em 1944, na Conferência de Bretton Woods – no momento em que as principais nações do mundo se viam às voltas com a fase final da II Guerra Mundial (1939-1945) e buscavam criar instituições capazes de gerenciar as relações financeiras entre os países capitalistas ocidentais, e que, ao mesmo tempo, pudessem intervir e regular ações no campo político, social, cultural e ambiental. Assim, atrelado ao Fundo Monetário Internacional (FMI), surgiu o Grupo Banco Mundial (HADDAD, 2008).

Desde a sua fundação, os Estados Unidos da América detêm a hegemonia na presidência do Banco Mundial e na política de votos, como afirma Croso (2008, p.17): “[...] a influência das decisões e votações do Banco segue o modelo do “um dólar, um voto”, ou seja, o peso de cada um dos seus cerca de 190 países membros é proporcional à sua contribuição orçamentária ao Banco”.

Portanto, como os EUA contribuem mais ao orçamento do Banco Mundial, têm direito a uma maior representatividade.

Atualmente o Grupo Banco Mundial é composto por um conjunto de outras agências e é também conhecido como Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD. As agências que compõem o Banco Mundial são: a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), a Cooperação Financeira Internacional (IFC), o Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID), a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA) e o Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF) (SOARES, 2007).

Originalmente, a função do Banco Mundial era contribuir para a reconstrução das economias ocidentais devastadas pela II Guerra e ser um credor de empresas privadas nestes países.

No entanto, com a emergência da Guerra Fria e com a formação do bloco denominado “Terceiro Mundo⁶” – composto pelos países da América Latina e/ou recém independentes da Ásia e da África e ainda não alinhados ao Bloco Capitalista nem ao Bloco Socialista – o Banco Mundial tratou de reorientar sua atuação político-econômica, ou seja, passou a ser credor não apenas dos países europeus ocidentais, mas, também passou a oferecer políticas de crédito aos países “terceiro-mundistas”. É evidente que essa reorientação

⁶ O termo **Terceiro Mundo**, em razão das transformações históricas ocorridas a partir da década de 1990, passa a ser substituído por **países em desenvolvimento**.

do Banco Mundial também tinha como objetivo conter o avanço do socialismo nos países do “Terceiro Mundo” (SOARES, 2007).

Inicialmente, entre os anos de 1950-1970, os países que integravam o bloco do chamado “Terceiro Mundo” – incluindo o Brasil – receberam investimentos do Banco Mundial tendo em vista a industrialização destes países e sua inserção no mundo capitalista ocidental. Neste momento, acreditava-se que o crescimento econômico traria consigo a erradicação da pobreza no “Terceiro Mundo”. No entanto, “[...] mesmo apesar de duas décadas de crescimento econômico continuado, a pobreza não apenas persistiu como também se aprofundaram as desigualdades entre países ricos e pobres” (CROSO, 2008, p.17-18).

Diante do aumento das desigualdades sociais entre países ricos e pobres e do aumento da pobreza dentro dos próprios países que receberam investimentos apenas para o setor industrial e para a mecanização no setor agrícola, novamente o Banco Mundial precisou reorientar sua atuação e forma de intervenção no “Terceiro Mundo” – desde então passou a ceder empréstimos para os setores sociais como educação (FONSECA, 2007).

Especificamente sobre a atuação do Banco Mundial no Brasil, sabe-se que este estimulou e promoveu a mecanização do campo a partir dos anos de 1970, além de financiar projetos industriais e de infra-estrutura, que, via de regra, contribuíram para ocorrência do chamado “milagre econômico” da economia brasileira deste período. Sobre esse momento Soares (2007) afirma:

Durante o período de expansão da economia, que perdurou até o final dos anos 70, o Banco Mundial promoveu a “modernização” do campo e financiou um conjunto de grandes projetos industriais e de infra-estrutura no país, que contribuíram para o fortalecimento de um modelo de desenvolvimento concentrador de renda e danoso ao meio ambiente (p.17).

No início dos anos de 1980, diante de uma grave crise de endividamento, o Brasil se viu forçado a abrir novos espaços de intervenção aos organismos multilaterais e, exatamente no ano de 1980, segundo Torres (2007), o Banco Mundial publicou seu primeiro documento de política para o setor educacional.

Neste contexto, o Banco Mundial e o FMI impuseram uma política de ajuste estrutural aos países endividados – incluindo o Brasil – tendo como referencial o neoliberalismo, com o objetivo de minimizar o papel do Estado e fortalecer a iniciativa privada.

Estes (organismos multilaterais de financiamento) passaram a figurar como agentes centrais do gerenciamento das precárias relações de crédito internacional, e o Banco Mundial ganhou importância estratégica na reestruturação econômica dos países em

desenvolvimento por meio dos programas de ajuste estrutural. De um banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado (SOARES, 2007, p.20-21).

É evidente que essa política de ajuste estrutural proposta pelos organismos multilaterais não se consolidou simultaneamente em todos os países para os quais foi designada e, como parte da organização desse processo foi realizada uma reunião, em novembro 1989, na cidade de Washington, da qual participaram representantes de organismos financeiros internacionais, especialmente do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Departamento do Tesouro dos Estados Unidos.

Estes organismos estão sediados em Washington e, por ocasião da referida reunião realizada em novembro de 1989, seus representantes apresentaram um diagnóstico sobre os problemas cruciais da América Latina e um receituário capaz de combater tais problemas, surgindo assim, a expressão “Washington Consensus” (Consenso de Washington) – usada pela primeira vez por John Williamson, pesquisador do *Institute for International Economics*, em 1990 (GENTILI, 1998a).

Na verdade, Williamson denominou de Consenso de Washington o conjunto das recomendações saídas da reunião porque teria constatado que se tratava de pontos que gozavam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia (SAVIANI, 2007, p.425).

O programa de ajuste e estabilização proposto pelo “consenso”, estava delimitado pelo papel exercido pelo Banco Mundial e pelo FMI no planejamento e na realização das políticas sociais previstas para a América Latina, as quais, segundo Gentili (1998a) se caracterizam: pelo *instrumentalismo* – expresso na subordinação da política social à dinâmica mais ampla da lógica econômica, ou seja, à lógica custo-benefício; e pelo *condicionamento* – os limites e o conteúdo da política social são condicionados àquilo que os organismos multilaterais consideram como prioridade. Assim, o programa proposto pelo “consenso” inclui:

[...] disciplina fiscal; redefinição das prioridades do gasto público; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção de taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desregulamentação da economia; proteção de direitos autorais (PORTELA FILHO, 1994. apud GENTILI, 1998a, p. 14).

O Consenso de Washington se tornou, desde o início da década de 1990, a base das políticas públicas de vários países da América Latina que, em sua maioria, viviam, em fins da década de 1980, a chamada “transição democrática” que colocava fim aos regimes ditatoriais. No entanto, esta transição se fazia sob o controle de grupos políticos de caráter conservador e que trataram logo de se adaptar ao modelo político-econômico neoliberal.

O Consenso de Washington (1989), entre outros acontecimentos, impôs a regulamentação do campo social de acordo com nova ordem econômica, ademais de pretender operar mudanças conceituais, canalizando as aspirações sociais e a ação comunitária por meio de projetos que não permitissem a ultrapassagem em relação às metas estabelecidas (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p.534).

Segundo Gentili (1998a, p.15), “[...] é possível defender a tese de que existe um Consenso de Washington no campo das políticas educacionais”. Tal afirmação de Gentili se vale do fato de que a partir da década de 1990, políticas educacionais semelhantes e homogeneizadoras têm sido aplicadas a diferentes países da América Latina, sem levar em conta as suas especificidades e com o apoio das elites locais, conforme afirma Saviani (2007):

Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos (p. 426).

No texto de Gentili (1998a) é possível perceber o caminho percorrido pelos membros do Consenso de Washington desde o processo de elaboração do diagnóstico da crise evidenciada na América Latina até a apresentação do receituário para combatê-la.

Assim, na análise dos signatários do Consenso de Washington os sistemas educacionais da América Latina enfrentavam naquele momento (final da década de 1980), uma “[...] crise de eficiência, eficácia e produtividade” (GENTILI, 1998a, p. 17). Nesta análise, a crise educacional da América Latina não estava na questão do acesso e na extensão dos serviços educacionais oferecidos pelos Estados latino-americanos, mas, na ineficiência dos mesmos.

Segundo Gentili (1998a, p.17), “A América Latina estaria enfrentando, assim, uma profunda crise de gerenciamento [...]. Na ótica neoliberal, essa crise expressa a incapacidade estrutural do Estado para administrar as políticas sociais”.

Libâneo; Oliveira; Toschi (2007), também afirmam que:

No tocante à educação, a orientação política do neoliberalismo de mercado evidencia, ideologicamente, um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa e financeira de o Estado gerir o bem comum. A necessidade de reestruturação da escola pública advoga a primazia da iniciativa privada, regida pelas leis de mercado. Desse modo, o papel do Estado é relegado a um segundo plano, ao mesmo tempo em que se valorizam os métodos e o papel da iniciativa privada no desenvolvimento e no progresso individual e social (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 101).

Tal diagnóstico considera que os países da América Latina, marcados por governos populistas e interventores desde a década de 1940 até a década de 1980 e meados de 1990, foram incapazes de combinar a expansão do acesso à educação – quantidade de escolas e vagas – com a qualidade deste serviço, e isso se deve, na ótica neoliberal, à força do campo da política sobre a educação, quando o que torna um sistema produtivo é a força do mercado, que, ao contrário da política que se fia no discurso da igualdade, o mercado se vale do individualismo, da competitividade e do mérito (GENTILI, 1998a).

Igualdade de acesso ou universalização do ensino em todos os níveis e qualidade de ensino ou universalização da qualidade aparecem como antíteses. Não é possível ampliar os índices de escolarização e dar condições de permanência na escola e na universidade com o mesmo nível de qualidade e de eficiência, em razão da diversidade e das condições existentes no contexto atual. Seria preciso, então hierarquizar e nivelar por cima, ou seja, pela excelência, tornando o sistema de ensino competitivo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 93).

Assim, os referenciais da economia de mercado têm sido “naturalmente” transferidos para a educação – que deixa de ser considerada como um direito social e passa a ser mais uma mercadoria a ser processada e desenvolvida no livre jogo do mercado e, como uma mercadoria deve ser consumida individualmente – como tantas outras disponíveis no mercado – na medida em que,

[...] toda possibilidade de compra e venda parte de um suposto subjacente baseado na desigualdade. Na retórica neoliberal e neoconservadora, isto não tem nenhuma conotação negativa. Pelo contrário, é tal desigualdade que leva – supostamente – os indivíduos a melhorar, a se esforçarem e a competir; em suma: é a pré-condição para o exercício do princípio do mérito (GENTILI, 1998b, p.242).

Portanto, quem tiver mais poder econômico “compra” uma educação de melhor qualidade, na mesma medida,

[...] a retórica neoliberal enfatiza que se deve desconfiar da capacidade supostamente milagrosa do governo para melhorar a qualidade da escola. Semelhante tarefa depende muito mais do empenho e do esforço individual das pessoas e das famílias do que das iniciativas que o Estado possa (ou queira) implementar (GENTILI, 1998a, p. 22).

É nesse contexto que emerge o que Libâneo; Oliveira; Toschi (2007, p.93) denominam de “paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade” o qual “[...] vem servindo, também para reordenar a ação do Estado, limitando, quase sempre, seu raio de ação em termos de políticas públicas”.

A partir, então, do diagnóstico feito pelos signatários do Consenso de Washington, foi proposto um receituário para a superação da crise educacional latino-americana, que tinha como estratégia básica a institucionalização da competição – a competição deveria regular o sistema escolar. É o que também afirma Noronha (2002, p.76), “A educação, como outros direitos, deslocou-se, portanto, da esfera do direito social para colocar-se no plano individual, cuja regra central é o critério do mercado”.

Deste princípio básico emergem duas práticas que auxiliam a implementação do projeto neoliberal sobre o sistema educacional: os mecanismos de controle de qualidade, realizados por meio das constantes avaliações e a articulação/subordinação do sistema educacional às necessidades do mercado de trabalho (GENTILI, 1998a).

Tais práticas são uma realidade no sistema educacional brasileiro e, via de regra, a primeira – mecanismos de controle de qualidade por meio de constantes avaliações – se articula com a política de mérito e competição. No sistema educacional do Brasil, o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias Estaduais da Educação (SEEs), realizam inúmeras avaliações com esse objetivo, tais como: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ensino Superior (ENADE), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Prova Brasil, entre outros. No caso específico do estado de São Paulo ainda existe o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), a partir do qual se estabelece o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP)⁷. Tais avaliações nacionais e estaduais apresentam os resultados em forma de “ranking”, estimulando assim a competitividade no mercado educacional e premiando as escolas, os alunos e docentes que alcançaram os melhores índices. O discurso neoliberal direcionado à América Latina apregoa que este processo é o único meio para se alcançar a desejada qualidade do sistema educacional. Aliás, os teóricos e os políticos neoliberais

⁷ Segundo o site da SEE-SP (www.educacao.sp.gov.br), o IDESP é um indicador de qualidade das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano. Para cada escola é estabelecida uma meta a ser atingida.

utilizam muito a idéia de que tudo o que realizam é a única forma existente para solucionar as crises e problemas dos países latino-americanos.

O que está implícito neste sistema de avaliação é que

A idéia de êxito, para indivíduos, setores sociais e países, não supõe a cooperação ou a solidariedade, mas o triunfo na competição com os outros. Ser competitivo significa ter a capacidade de passar pelas provas que o mercado impõe, respondendo rápida e eficientemente às suas mudanças (CORAGGIO, 2007.p.80).

A pergunta que fica é: como e de que forma essas avaliações têm contribuído para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Segundo Noronha (2002), essas avaliações são problemáticas porque nelas,

O aluno é avaliado em relação a ele mesmo, sem nenhum parâmetro com o conhecimento da totalidade, com o universal, porque é preciso “respeitar” sua diferença, em seu modo fragmentado natural e individualizado de aprender, descaracterizando o caráter social e coletivo do ato de educar (p.93-94).

Parece surgir aí mais uma contradição: se são feitos rankings classificando as escolas e alunos com melhores rendimentos nessas avaliações, isso não seria um parâmetro de totalidade? Segundo Noronha (2002) a resposta a essa pergunta é não. Tais “rankings” estabelecem classificações tendo em vista a distribuição de méritos e recompensas para os melhores e, quanto àqueles que não atingem bons resultados, a justificativa dada pelos mentores de tais avaliações é o que Noronha (2002, p.93-94) indica: “[...] é preciso “respeitar” sua diferença, em seu modo fragmentado natural e individualizado de aprender [...]”. Nesse sentido, o sucesso e o fracasso são uma questão de ordem individual – quem consegue bons resultados nessas avaliações é o próprio agente de seu sucesso, da mesma forma que quem não consegue tais bons resultados traz, em si mesmo, o gérmen de seu fracasso.

O mesmo princípio que induz ao “respeito” às diferenças pode produzir, em seguida, a indução à intolerância e à discriminação com relação a estes mesmos indivíduos aprisionados nas “diferenças”. E esta lógica, no seu limite, coloca-se a serviço dos interesses e das justificativas do poder econômico (NORONHA, 2002. p.94).

Vale lembrar, ainda que entre os critérios da concessão de empréstimos do Banco Mundial ao Ministério da Educação, as avaliações são um importante referencial, pois tais empréstimos seguem “[...] as mesmas regras fixadas para qualquer projeto comercial, segundo o modelo de co-financiamento, no qual o Banco Mundial deveria, em tese, participar com 50% dos recursos e o Brasil com a outra metade” (FONSECA, 2007, p.234). Assim:

O Banco Mundial requer que a educação escolar esteja articulada ao novo paradigma produtivo, para assegurar o acesso aos novos códigos da modernidade capitalista. É necessário que a educação, a capacitação e a investigação avancem em direção a um enfoque sistêmico [...] (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p.103).

Dessa maneira, todos os projetos financiados pelo Banco Mundial dependem de avaliações, a partir das quais se concede mais ou menos recursos para este ou aquele país, para este ou aquele projeto, pois, o “[...] Banco Mundial estabelece a competitividade como relação fundamental para que exista eficiência e equidade” (CORAGGIO, 2008, p.254).

Essa palavra “equidade”, segundo Noronha (2002, p.72), “[...] passou a fazer parte do léxico da maioria dos documentos sobre política educacional no Brasil” e, Saviani (1998) ao analisar a substituição do conceito de igualdade pelo conceito de equidade considera que:

[...] o recurso ao conceito de equidade (...) vem justificar as desigualdades ao permitir a introdução de regras utilitárias de conduta que correspondem à desregulamentação do Direito, possibilitando tratamentos diferenciados e ampliando em escala sem precedentes a margem de arbítrio dos que detém o poder de decisão (...). Ora, se a equidade é o equilíbrio entre o mérito e a recompensa, parece ficar claro, então, porque se dá preferência a esse conceito nesta época em que se exacerbam, pela via do endeuamento do mercado, os mecanismos de concorrência e competitividade (...) o *slogan*⁸ da hora *equidade com qualidade*⁹, significa: utilidade com eficiência, cujo critério de referência é o mercado (p.18-19).

Portanto, embora pareçam sinônimos, as palavras igualdade e equidade têm significados distintos, pois igualdade não se realiza a partir da competitividade, nem depende do mérito, enquanto equidade “é o equilíbrio entre o mérito e a recompensa” (SAVIANI, 1998, p.18), ou seja, depende do esforço individual e pressupõe que o êxito ou fracasso é mérito ou culpa do indivíduo na medida em que as possibilidades são as mesmas no mercado. Como afirmou Noronha (2002) se os documentos oficiais sobre educação no Brasil têm preferido o termo equidade, esta é mais uma evidência de que os pressupostos neoliberais e o receituário do Banco Mundial estão presentes nas políticas educacionais brasileiras. Saviani (1998) também reforça essa tese:

[...] parece, pois, claro que enquanto o conceito de igualdade está ancorado na raiz ético-ontológica da dignidade humana, o conceito de equidade parece fundar-se em razões utilitárias, próprias do neopragmatismo que vem sendo erigido como filosofia dominante nestes tempos neoliberais (p.18).

⁸ Grifo no original.

⁹ Grifo no original.

Relacionado, portanto, a esse princípio dos “mecanismos de controle de qualidade, realizados por meio das constantes avaliações”, resta analisar a segunda prática proposta por Gentili (1998a), qual seja, a articulação/subordinação do sistema educacional às necessidades do mercado de trabalho.

Essa segunda prática é a que dá sentido às políticas educacionais, ou seja, o sistema educacional se constitui a partir das necessidades evidenciadas pelo mercado de trabalho. Em outras palavras, é conforme a demanda do mercado de trabalho que se estabelecem currículos e formas de atuação educacional. Assim, podemos observar que o atual momento estimula a formação de técnicos e formação por meio da chamada Educação à Distância – EAD, o que permite uma formação rápida e que corresponde às exigências do mercado e à lógica neoliberal: mais pessoas formadas, mais concorrência pelas vagas e, portanto, possibilidade de formação do chamado “exército de reserva” que colabora para a desvalorização salarial, além de a Educação à Distância ser menos onerosa e considerada mais eficiente.

Por tudo isso, podemos considerar que o receituário proposto pelo Consenso de Washington, orientou, a partir de 1989, os documentos setoriais¹⁰ elaborados pelo Banco Mundial, os quais foram estudados por Croso (2008), Haddad (2007; 2008), Torres (2007), Fonseca (2007), Soares (2007) e Coraggio (2007) – referenciais básicos para o que já apresentamos e sobre as demais análises que ainda faremos no que se refere à atuação do Banco Mundial na formulação de referenciais teóricos e práticas correntes da educação brasileira.

Dentro do “pacote de reformas educativas proposto para os mais variados países” Croso (2008), aponta os seguintes elementos centrais:

[...] a) prioridade na educação primária; b) melhoria da eficácia da educação; c) ênfase nos aspectos administrativos; d) descentralização e autonomia das instituições escolares, entendida como transferência de responsabilidades de gestão e de captação de financiamento, enquanto ao Estado caberia manter centralizadas as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos e monitorar o desempenho escolar; e) a análise econômica como critério dominante na definição das estratégias (p.24).

¹⁰ Banco Mundial. Educação Primária. Documento de política do Banco Mundial. Washington. D.C.1992.
Banco Mundial. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF). Como lograr resultados: El programa del Banco Mundial encaminado a aumentar la eficacia del desarrollo. Washington D. C.1993.
Priorities and strategies for education: a World Bank sector review. Washington. D.C. 1995.
Banco Mundial. Education for Dynamic Economies, 2002.
Banco Mundial. Informe sobre El Desarrollo Mundial. Servicios para los Pobres. 2003.
Banco Mundial. User Fees in Primary Education. July, 2004.

No que se refere à “prioridade da educação primária”¹¹, o estudo organizado por Haddad (2008) aponta que, enquanto o FMI exigia cortes de despesas com gastos públicos e ajustes estruturais, o Banco Mundial focalizava seus financiamentos na educação de nível fundamental com base na lógica do custo-benefício, ou seja, é muito menor o custo de um aluno de Ensino Fundamental do que de outros níveis e com essa formação o indivíduo é capaz de encontrar espaço no mercado de trabalho. Assim, o Banco Mundial, tratou de estimular e financiar a ampliação da rede pública de Ensino Fundamental no Brasil, no entanto, não aumentou proporcionalmente o volume de recursos, o que produziu o que vemos hoje – o rebaixamento da qualidade do ensino público.

É exatamente neste ponto que se estabelece uma importante contradição – investimentos em setores sociais como educação exigem altos custos e grandes investimentos, o que não é possível ser feito diante das restrições de gastos que o Fundo Monetário Internacional (FMI) exige.

Como o Banco Mundial sempre atua sob as condicionalidades impostas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), é impossível que ocorram avanços significativos. Tudo se torna, então, uma falácia: o discurso é de combate à pobreza e de melhoria dos serviços prestados às camadas mais carentes, no entanto, com programas basicamente assistencialistas – como o “Bolsa Família”, que conta com a ajuda do Banco Mundial –, com uma educação que não é nem propedêutica e nem profissionalizante, além de não ser também capaz de abrir caminhos para a emancipação dos indivíduos e para a constituição de sua cidadania, o resultado dos investimentos do Banco Mundial são, portanto, grandes vultos de cifras com poucas melhorias reais, a ponto de Gentili (1998b) afirmar:

[...] o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias (p.244).

Voltando à análise de Haddad (2008), a partir do tal pacote de reformas educativas proposto pelo Banco Mundial,

[...] ficava claro o interesse em fazer da reforma educacional um braço das reformas mais gerais do Estado na lógica neoliberal. O que pode ser verificado nas orientações da reforma educativa ocorrida nos anos 1990 no Brasil, não só pela focalização dos gastos sociais, mas também pela descentralização (municipalização),

¹¹ Leia-se Ensino Fundamental.

e pela privatização, que, no caso brasileiro se traduzia na criação de um mercado de consumo de serviços educacionais (...). Apoiava-se ainda em sistemas de avaliação centralizados, assim como em propostas curriculares nacionais que deveriam orientar a atuação de todo o sistema (p.11).

No bojo desse ajuste estrutural e de inserção dos pressupostos neoliberais sobre a educação que, segundo Fonseca (2007, p.232), tinha como propósito atribuir “[...] à educação “caráter compensatório”, entendido como meio de alívio à situação de pobreza do Terceiro Mundo [...]”, essas palavras *descentralização* e *privatização* vieram acompanhadas de outras que, Noronha (2002, p. 75-76), denomina de “estratégias imperativas do sistema neoliberal”. Tais estratégias se manifestam na realização do que está proposto quando se realiza a “[...] *desregulamentação*”¹², que contém o significado mais amplo de retirar os direitos conquistados e não produzir políticas sociais; *flexibilização*¹³, que implica propor um mínimo de regras para que a lei seja a da oferta e da procura num mercado aberto”.

Quanto à questão da qualidade e da *melhoria da eficácia da educação*, o Banco Mundial em um documento de 1995¹⁴, assim se posiciona:

O terceiro e provavelmente o mais importante desafio (além do acesso e da equidade¹⁵) é melhorar a qualidade da educação; esta é pobre em todas as esferas nos países de baixa e média renda. Os alunos dos países em desenvolvimento não conseguem adquirir as habilidades¹⁶ requeridas pelos currículos de seus próprios países nem se desempenhar no mesmo nível atingido pelos alunos dos países mais desenvolvidos. (...) Melhorar a qualidade é tão importante como melhorar o acesso, porém, ainda mais difícil de se conseguir (BM, 1995: XII. apud TORRES, 1998, p.134).

A partir dessa constatação de que a qualidade na educação dos países em desenvolvimento é algo ainda a ser alcançado, o Banco Mundial elaborou uma concepção de “qualidade educativa” em que, segundo Torres (2007),

[...] seria o resultado da presença de determinados “insumos” que intervêm na escolaridade. (...) consideram-se nove fatores como determinantes de um aprendizado efetivo, nesta ordem de prioridades (...): 1. bibliotecas; 2. tempo de instrução. 3. tarefa de casa; 4. livros didáticos; 5. conhecimentos do professor. 6. experiência do professor; 7. laboratórios; 8. salário do professor; 9. tamanho da classe (p.134).

¹² Grifo no original.

¹³ Grifo no original.

¹⁴ Priorities and strategies for education: a World Bank sector review. Washington. D.C. 1995.

¹⁵ Equidade e não igualdade.

¹⁶ O termo “Habilidades” parece substituir a palavra conhecimento, o que demonstra a apropriação da “Pedagogia das Competências” como matriz teórica de documentos educacionais.

Torres (2007) não é a única autora que aponta que, na concepção de qualidade do Banco Mundial, fatores como o quanto ganha um professor e o tamanho da classe não interferem no processo de ensino e aprendizagem, Croso (2008) também afirma:

O Banco questiona o pressuposto de que o aumento no salário dos professores bem como do número de alunos por professor se traduzem em melhora da qualidade do ensino. Em seus documentos, argumenta que segundo suas pesquisas, a qualidade das instalações escolares ou do material didático tem um impacto cerca de dez vezes maior sobre a qualidade do ensino do que o aumento salarial aos professores. No que se refere ao tamanho das classes, 40-50 alunos por professor é uma média satisfatória¹⁷. Amparado nessas pesquisas, o Banco recomenda que se estabeleça um teto salarial para professores de 3,6 vezes o PIB per capita do país (p.27).

Na mesma perspectiva, afirmam Evangelista; Shiroma (2007):

São vários os documentos que insistem na redução do custo-professor, inclusive hierarquizando iniciativas e medidas que poderiam melhorar a qualidade do ensino na perspectiva das agências internacionais. O salário do professor é apontado como não tendo repercussão significativa na melhora da aprendizagem, portanto, não precisaria ser priorizado nas reformas (p.538).

Libâneo; Oliveira; Toschi (2007) consideram que as diretrizes de organizações como o Banco Mundial se pautam nos pressupostos do “enfoque sistêmico”, da “administração eficiente” e da “tecnologia educacional”, tendo em vista alcançar a “qualidade total.” Sendo assim os referidos autores afirmam:

A busca da eficiência (economia de recursos), da eficácia (adequação do produto), enfim, da excelência e da qualidade total, para levar o sistema de ensino a corresponder às necessidades do mundo atual, apresenta como solução o enfoque sistêmico (que procura otimizar o todo). Trata-se de usar o procedimento correto-racional, científico. A abordagem sistêmica permite fazer o diagnóstico para evidenciar os problemas, implementar o planejamento (considerando as condições de ambiente), selecionar os meios, elaborar os objetivos operacionais, controlar o processo, avaliar o produto por meio de técnicas adequadas e retroalimentar o sistema (p.103).

Essas diretrizes são bastante claras na educação brasileira e, mais especificamente no Estado de São Paulo. Nossas escolas têm recebido constantes verbas para melhoria da qualidade das instalações e toneladas de livros, apostilas e guias curriculares; inúmeras escolas em todo o estado desenvolvem o ensino em período integral. No entanto, não se considera que um número excessivo de alunos por classe e o quanto ganha um professor são,

¹⁷ Banco Mundial. Informe sobre el Desarrollo Mundial. Servicios para los Pobres, 2003.

para os profissionais da educação, fatores determinantes no que se refere à melhoria da qualidade da educação.

Tal situação é também constatada por Torres (2007, p. 166), “O Banco Mundial limita-se a insistir (...) que os salários dos professores devem se vincular ao desempenho e esse deve ser medido através do rendimento dos alunos.” Além de Torres (2007), Evangelista; Shiroma (2007) também apontam essa sugestão por parte dos organismos internacionais:

A UNICEF¹⁸, por exemplo, recomenda contratar professores baratos (...). Já o Banco Mundial sugere oferecer gratificações por desempenho, introduzindo um sistema de salário diferentes segundo a produtividade de cada professor, produtividade essa baseada nos escores alcançados em termos de rendimento do alunado (p.538-539).

Tais sugestões já estão incorporadas à política salarial dos professores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que, por meio da aplicação do SARESP (cujo resultado gera o IDESP que se transforma em bônus (creditado entre os meses de fevereiro e março) ao professorado a partir do rendimento dos alunos) e do “Processo de Promoção por Merecimento”, instituído pela Lei Complementar nº 1097 de 27 de outubro de 2009 e regulamentada pelo Decreto nº 55.217, de 21 de dezembro de 2009 – essas são questões a serem discutidas na quarta seção.

Quanto à questão da *ênfase nos aspectos administrativos*, novamente aparece como central a palavra *descentralização*, mas é preciso entender que essa descentralização pressupõe a criação de novos mecanismos de controle, conforme afirma Torres (2007):

Propõem-se, especificamente: (a) a reestruturação orgânica dos ministérios, das instituições intermediárias e das escolas; (b) o fortalecimento dos sistemas de informação (apontando de maneira específica a necessidade de recolher dados em quatro itens: matrícula, assistência, insumos e custos); c) a capacitação de pessoal em assuntos administrativos (p.135).

Todo esse processo de reformulação administrativa é embalado por um discurso eficiente sobre a conquista de *autonomia* por parte dos gestores, professores e demais profissionais da educação, além também de ser um discurso que estimula a participação dos pais e da comunidade e impulsiona o setor privado e organismos não-governamentais (ONGs) a se tornarem agentes ativos no setor educativo (TORRES, 2007). Na mesma perspectiva também afirmam Evangelista; Shiroma (2007, p. 353): “[...] à autonomia reiterada no

¹⁸ Fundo das Nações Unidas para a Infância.

discurso, correspondem a descentralização das questões operacionais e a centralização das questões estratégicas”.

Quanto à *análise econômica como critério dominante na definição das estratégias*, Torres (2007), afirma que:

Tal análise econômica, aplicada à educação, opera comparando os benefícios dos custos tanto ao nível de cada indivíduo como da sociedade como um todo. Esta comparação é feita calculando a taxa de retorno e ela mede-se em termos do aumento do salário de quem se educa (p.138).

Mais uma vez a lógica é do mercado predominando sobre a educação, mesmo porque a proposta do Banco Mundial é elaborada por economistas “[...] que pesquisam a educação e são eles que estão dando o enquadre conceitual e metodológico para essas reformas” (HADDAD, 2007, p.11), portanto, a concepção de qualidade, os fatores que geram a chamada qualidade total em educação e a destinação de recursos, nem sempre correspondem ao que pensam os profissionais da educação, o que gera um embate: “[...] o discurso econômico versus o discurso pedagógico” (TORRES, 2007, p.138) – com a prevalência do primeiro sobre o segundo.

O impacto do predomínio da concepção econômica sobre a concepção pedagógica na elaboração de propostas educacionais é tão nefasto que Torres (2007) chega a afirmar que:

É freqüente encontrar em documentos do Banco Mundial (...) imprecisão no uso de (inclusive falta de diferenciação entre) conceitos tais como educação e capacitação, ensino e aprendizagem, educação e aprendizagem, educação e ensino, educação e instrução, rendimento escolar e aprendizagem, currículo e conteúdos, conhecimentos e habilidades, pedagogia e métodos, métodos e técnicas, métodos de ensino e estilos de ensino, textos escolares e materiais de leitura, educação inicial (ou infantil) e educação pré-escolar, educação formal, não-formal e informal, educação de adultos, educação não-formal e alfabetização, inclusive entre educação de primeiro grau¹⁹ e educação básica (p.140).

Se estes elaboradores de propostas educativas com recursos oriundos de instituições financeiras desconhecem tais termos e sua aplicação, de que maneira vêm a educação, e a escola, o ensino, o professor e a aprendizagem? Torres (2007) esclarece a questão:

A educação passa a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa. O ensino resume-se a um conjunto de insumos (inputs) que intervêm na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem é vista como resultado possível da presença (e eventual combinação) desses insumos. Cada insumo se valoriza em separado e é priorizado

¹⁹ Leia-se Ensino Fundamental.

ou não em virtude de duas questões: sua incidência sobre a aprendizagem (...) e seu custo (p.140).

No que se refere à educação, esses tais insumos não são capazes de gerar “qualidade” isoladamente e não podem se valorizar em separado, porque a educação é algo dinâmico, bons livros sem bons professores, boa estrutura física de um prédio sem professores bem pagos com tempo para preparar as suas aulas, bons laboratórios de ciências e informática sem professores capacitados para manejá-los são coisas que não funcionam.

Sendo assim, é de se esperar que as propostas elaboradas por economistas para serem executadas por educadores que, nem sequer são convidados para os momentos de elaboração dessas propostas, caíam em um vazio e os resultados positivos apareçam muito mais nas planilhas de custo-benefício do que na vida das pessoas, dos gestores educacionais, dos professores e dos que estão passando pelo processo formal de educação, ou seja, pela escola.

Assim como Torres (2007), Gentili (1998a) também aponta que os organismos multilaterais vêem o professor não apenas como um insumo, mas têm uma visão negativa em relação ao professorado, e, ao tratar dos “culpados pela crise de eficiência, eficácia e produtividade dos sistemas educacionais latino-americanos”, diagnosticada pelos signatários do Consenso de Washington, afirma:

Sendo assim, é relativamente fácil avançar na identificação dos culpados da crise. (...) os grandes sindicatos – especialmente as organizações de trabalhadores e trabalhadores da educação – também são indicados pelo neoliberalismo como um dos principais culpados da crise educacional. De fato, os sindicatos justamente exigiram, do Estado, aquilo que, na perspectiva neoliberal, gera a própria crise: mais intervenção, aumento dos recursos, critérios igualitários, expansão da escola pública, etc. (GENTILI, 1998a, p.20).

Como as políticas neoliberais sugeridas pelos organismos multilaterais relacionam diretamente o professorado aos sindicatos de professores, a lógica para enfraquecer o professorado enquanto classe é realizar a dessindicalização. Claro que isso não deve ser feito de forma autoritária e/ou ditatorial, mas, a partir de propostas supostamente democráticas, como por exemplo, as políticas de mérito que premiam os professores que menos faltaram, que participaram de cursos de capacitação e que tiraram determinadas notas em provas realizadas pelo governo²⁰. Se a ação de um sindicato, como as greves, por exemplo, são ações coletivas e que conquistam benefícios para toda uma classe de trabalhadores, a premiação por mérito reforça a idéia de que o sucesso e o fracasso são conseqüências de ações individuais,

²⁰ Referimo-nos à já citada política de bônus e ao Processo de Promoção por Merecimento – ambos realizados pela SEE-SP e já citados nesse trabalho.

portanto, cada um é responsável por melhorar sua condição salarial – é o fortalecimento do individualismo e a aplicação da lógica do mercado: quem pode mais, tem mais.

Mas, dentro da lógica neoliberal, os professores não são apenas os culpados pela crise dos sistemas educativos dos países em desenvolvimento, eles são também obstáculos das reformas, “[...] o maior obstáculo para a implementação das reformas educativas é o professor” (PURYEAR, 2003. apud EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p.533). As referidas autoras afirmam que essa análise procede de intelectuais ligados ao Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – PREALC.

Conquanto os professores não participem como interlocutores legítimos da definição de diretrizes educativas, são – junto com a escola – alvo preferencial de desqualificação política e profissional, especialmente nos documentos do Banco Mundial. Pelo menos dois tipos de argumentos sustentam tal investida. De um lado, argumenta-se que o professor é corporativista, obsessivo por reajustes, descomprometido com a educação dos pobres, um sujeito político do contra. De outro, que é incapaz teórico-metodologicamente, incompetente, responsável pelas falhas na aprendizagem dos alunos, logo – em última instância – por seu desemprego (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p.536).

Mas, isso não pode ser dito ao professorado, evidentemente. Portanto, nos discursos e nas propostas educativas de tendência neoliberal, os professores são chamados de *protagonistas* (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007) e devem se sentir assim, pois, se porventura se sentirem como obstáculos se tornarão um obstáculo ainda maior; é preciso convencê-los que são protagonistas exatamente para minar as suas forças enquanto obstáculos que já o são.

Por tudo isso, é que Torres (2007, p. 160) afirma que, o tema docente, em geral incomoda as instituições internacionais como o Banco Mundial que “[...] mantém posições ambíguas, inconsistentes e inclusive contraditórias”, em relação ao professorado.

Em seu artigo intitulado “Professor: protagonista e obstáculo da reforma”, Evangelista; Shiroma (2007), analisam a formação docente no contexto da reforma do Estado no Brasil, articulada às recomendações dos organismos internacionais para a Educação no início do século XXI. Para tanto, utilizam-se do conceito de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), proposto por Roger Dale²¹. Esse conceito permite pensar sobre tais

²¹ Roger Dale (2001), proponente da tese, entende a globalização como um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista em detrimento de qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada por meios de pressão econômica com base na qual as forças econômicas operam transnacionalmente. A conformação dessa espécie de governação supranacional estende-se por três conjuntos de atividades: econômicas (caracterizadas pelo hiperliberalismo), políticas (visando a governação sem governo) e culturais (marcadas pela mercadorização e consumismo). A governança, entendida como a capacidade de implementar de forma eficiente as políticas

reformas, apreendendo-as na dinâmica estabelecida entre países centrais e países periféricos no interior da divisão internacional do trabalho. A análise incide sobre três grandes projetos para a Educação na América Latina e Caribe: o Proyecto Regional de educación para América Latina y el Caribe – PREALC -, patrocinado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); o Plan de Cooperación, resultante das Cumbre Iberoamericana de Educación, patrocinadas pela Organização dos Estados Íbero-Americanos (OEI); e os Proyectos hemisféricos em educación, patrocinados pela Organização dos Estados Americanos (OEA). Privilegia-se, neste artigo, o modo pelo qual essas organizações procuram construir o professor como protagonista e, ao mesmo tempo, como obstáculo à reforma educacional, desqualificando-o teórica e politicamente. Dois conceitos são fundamentais para a compreensão da reforma da formação: profissionalização e gerencialismo. Corrobora-se a tese de que a reforma educacional tem pouco a ver com questões propriamente educativas e muito mais com a busca de uma nova governabilidade da Educação pública.

Segundo Evangelista; Shiroma (2007),

Nesses projetos, também se difunde uma perversa imagem do professor: corporativista; avesso às mudanças; acomodado pela rigidez da estrutura de cargos e salários da carreira docente; desmotivado, pois não há diferenciação por mérito, por desempenho, ou seja, como obstáculo às reformas (p. 536).

Portanto, se os projetos financiados pelos organismos internacionais não obtiverem sucesso, novamente os culpados serão os professores, pois são eles os obstáculos das reformas, são eles que, por pensarem apenas em salários se colocam sempre contra as mudanças e mais:

[...] o professor, vem sendo atingido por todos os flancos: está na profissão só quem não foi aceito em carreiras de maior prestígio; é incapaz para outras funções e a docência foi o que lhe restou; acomodou-se na carreira porque não há incentivos para desempenhos diferentes; não se preocupa com a qualidade do que faz porque seu salário é irrisório. Essas e muitas outras imagens degeneratórias justificam uma ação dura sobre os docentes. Resultado: sustenta-se o recuo do Estado nas tarefas relativas ao financiamento público da escola e põe-se no encalço dos professores (...) (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007. p.537).

públicas, tornou-se objetivo-chave de organismos internacionais (OI), como o Banco Mundial. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p.534).

Como romper com isso? Segundo os organismos internacionais, por meio de políticas meritocráticas que se transformem em agentes motivadores e que façam o professor ver-se como “protagonista das reformas”.

A questão docente e sua complexidade fazem com que a mesma também possa ser dicotomizada na análise dos organismos internacionais como o Banco Mundial, conforme aponta Torres (2007). Segundo a autora, especificamente as propostas do Banco Mundial dicotomizam duas opções de política: “becos sem saída” e “avenidas promissoras” – a questão docente, também teria seu “beco sem saída” e sua “avenida promissora”. Partindo dessa dicotomia, Torres (2007) apresenta um quadro elaborado por Lockheed e Verspoor (1991).

Por “becos sem saída”, pode-se entender tudo o que, na análise de organismos internacionais como o Banco Mundial, não funciona, não dá certo, é oneroso e não traz resultados objetivos. Já as “avenidas promissoras” seriam os caminhos considerados como capazes de solucionar os problemas de eficácia e eficiência que atingem a educação na América Latina. Esses caminhos têm como eixo a questão do custo-benefício e como meta atingir resultados rápidos e objetivos.

QUADRO 1

| BECOS SEM SAÍDA | AVENIDAS PROMISSORAS |
|---|--|
| Ajustar o currículo proposto (planejamento e programas de estudo) | Melhorar o currículo efetivo (textos escolares) |
| Instalar computadores na sala de aula | Proporcionar livros didáticos e guias didáticos para os professores |
| Tentar reduzir o tamanho da classe | Estabelecer, manter e controlar um tempo fixo de instrução. |
| Longos programas iniciais de formação docente | Formação docente em serviço (contínua, programas curtos, visitas, intercâmbios, educação à distância etc.) Uso do rádio interativo como sistema de ensino na sala de aula (como complemento ou substituto do docente). Uso de instrução programada (com indicações detalhadas do passo a passo). |
| Almoços escolares ²² | Complemento nutricional através de merenda escolar e/ou de pequenos lanches. Identificar e tratar outros problemas de saúde (infecções parasitárias, visão e audição). Educação pré-escolar (particularmente nos setores menos favorecidos). |

Fonte: Lockheed e Verspoor (1991) In: Torres (2007, p. 153)

²² Segundo Torres (2007), para o Banco Mundial oferecer a merenda escolar e não almoços escolares é mais adequado na medida em que, na lógica do custo-benefício a merenda além de ser mais barata do que o almoço, sacia a fome de curto prazo, ou seja, aquela que o aluno sente no período em que está na escola, não podendo a fome ser considerada como um obstáculo à aprendizagem. Já os almoços escolares, além de mais caros seriam oferecidos aos alunos no momento em que estariam saindo da escola, portanto, não refletiriam diretamente no setor educativo.

Deste quadro, chamamos a atenção para a questão da formação docente que, é uma “avenida promissora” desde que seja realizada em serviço e não em longos programas iniciais de formação, que são “becos sem saída”.

Para iniciarmos essa discussão é importante que se tenha em mente, o que já foi apontado em relação à visão que os organismos internacionais têm em relação ao professorado e que a formação/capacitação docente ocupa um “[...] lugar marginal entre as prioridades e estratégias propostas pelo Banco Mundial aos países em desenvolvimento” (TORRES, 2007, p.161), na medida em que, segundo “[...] estudos (e a própria experiência prática) que demonstram que docentes com maior número de anos de estudo e maiores qualificações não necessariamente conseguem melhores rendimentos com seus alunos” (TORRES, 2007, p.161-162), o Banco Mundial desaconselha o investimento na *formação inicial* dos docentes e recomenda a priorização da *capacitação em serviço* – mais efetiva e de menor custo, de preferência se realizada à distância.

Ao que parece, na ótica dos elaboradores de propostas educativas de caráter neoliberal falta a percepção de que “[...] na verdade, formação inicial e capacitação em serviço são diferentes etapas de um mesmo processo de aprendizagem, profissionalização e atualização permanentes do ofício docente” (TORRES, 2007, p.162), da mesma forma que o saber específico de uma determinada disciplina não pode ser desvinculado do conhecimento pedagógico para ministrá-la – são, portanto, formação inicial e continuada, conteúdos e métodos, interfaces de um mesmo processo que, as atuais diretrizes educacionais teimam em desvincular, em tratar como “[...] insumos que se valorizam em separado” (TORRES, 2007, p.140).

Em um documento do Banco Mundial de 1995²³, lê-se:

A formação inicial consiste em educação geral e capacitação pedagógica. Esta combinação a torna muito cara. Especialmente devido ao tempo investido na educação geral (...). Esta educação geral – o conhecimento das matérias – pode ser fornecida no ensino secundário²⁴ a mais baixo custo, entre 7 e 25 vezes mais barato do que a formação inicial. A capacitação pedagógica, pelo contrário, é muito apropriada para as instituições de formação docente. Para os professores da escola de primeiro grau²⁵, portanto, o caminho que apresenta melhor relação custo-benefício é uma educação secundária seguida de cursos curtos de formação inicial centralizados na capacitação pedagógica (BM, 1995: 41. apud TORRES, 2007, p.165).

²³ Priorities and strategies for education: a World Bank sector review. Washington. D.C. 1995.

²⁴ Ensino Médio.

²⁵ Ensino Fundamental.

Diante de uma formação inicial que deve ser centrada nos aspectos pedagógicos e da dependência de uma formação geral que deve ocorrer no “ensino secundário” (Ensino Médio) é de se esperar, sobretudo, no caso do Brasil, que o professorado continue a ser mal formado, na medida em que nosso Ensino Médio não tem condições de oferecer esse tipo de formação porque já tem recebido professores também mal formados que enfrentam classes superlotadas e que têm, em geral, na escola pública, um alunado que já é trabalhador.

Mas, porque dentro da lógica custo-benefício a formação inicial é um “*beco sem saída*” e a formação continuada uma “*avenida promissora*”? A resposta é simples: nem todos os que se formam professores atuam no mercado de trabalho como professores. Então investir na formação inicial seria investir em um conjunto em que nem todos darão retorno para a educação que se pretende realizar, já, investir na formação continuada é investir em quem já está atuando na educação e que, dessa forma pode trazer os resultados que se espera da sua atuação. Então, basta uma formação inicial que habilite burocraticamente o exercício da profissão de professor, pois, o mais será adquirido na prática.

Essa lógica tem contribuído para transformar a formação inicial do professor cada vez mais tendente à instrumentalização e capacitação para o exercício quase técnico da função de educador. Como o mercado de trabalho exige a formação rápida de profissionais, os cursos de licenciatura se adaptaram a essa lógica – os que ainda são presenciais, se tratando de faculdades particulares, reduziram em um ano o tempo de formação e os cursos à distância, ganham força e se disseminam pelo país.

A formação continuada – por sua vez, também ganha ares cada vez mais fortes de instrumentalização técnica, sendo também preferencialmente realizada no próprio ambiente da escola e /ou à distância e, evidentemente, posta como um meio de ascensão profissional e de distribuição de méritos. No caso específico do Estado de São Paulo, por exemplo, um dos programas mais abrangentes de formação continuada – o “TEIA DO SABER”, criado pela Lei 11.498, publicada em 15 de outubro de 2003 e que funcionou até 2007 na modalidade presencial, foi substituído pelo programa “Rede aprende com a Rede”, este já na modalidade não-presencial, ou seja, à distância – considerado menos oneroso e mais eficiente.

Qual o balanço que pode ser feito da maneira como o professor tem sido tratado pelas políticas educacionais e do seu trabalho cotidiano? Com certeza, “[...] essas políticas vêm conduzindo à intensificação e à precarização do trabalho docente” (OLIVEIRA, 2004. apud EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537), o que, via de regra, atinge a saúde física e mental do professor, que, sobrecarregado de aula – muitas vezes duplicando, triplicando período e pressionado pelos vários mecanismos que lhe propõe “trabalhar mais para ganhar

mais” – vê suas condições físicas e mentais se exaurirem e, claro, o seu trabalho com os alunos é o menos proveitoso possível.

Os impactos dessa sobrecarga de trabalho produzem efeitos visíveis na saúde física e mental do trabalhador da Educação. Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, as incertezas. Nessa seara a lógica da produtividade encontra respaldo dando lugar à idéia de que os bons resultados escolares independem da qualidade da formação e dos salários dos professores da Educação Básica (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p.537).

Se esse é o professor que se tem e que se coloca como obstáculo das reformas, qual é o professor que os organismos multilaterais e os governos gostariam de ter?

Algumas características são importantes: capacidade de adaptação, rapidez nas respostas e solução de problemas; flexibilidade na gestão dos problemas cotidianos; habilidade em responder às demandas de pais, alunos e gestores (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p.539).

Na mesma direção afirmam Libâneo; Oliveira; Toschi (2007, p. 110): “Verifica-se, então, que o novo processo de trabalho requer flexibilidade funcional e novo perfil de qualificação da força de trabalho”. Esse seria o professor ideal, alguém dotado da capacidade de aprender sempre, flexível, que saiba trabalhar em equipe e que seja criativo.

Mas, capacitar alguém que está cursando uma licenciatura com todos esses atributos é algo que gera muito custo, por essa razão é muito mais viável investir na formação em serviço e capacitar, formar os professores em exercício, imprimindo neles essas características que lhes permite sentirem-se protagonistas das reformas e não mais obstáculos.

Outras questões importantes do receituário do Consenso de Washington na educação brasileira (a partir do início da década de 1990) podem ser muito bem identificadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, Título IV – Da organização da Educação Nacional, a qual abre caminho para as políticas de descentralização que conduziram ao processo de municipalização da educação; no estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais; na priorização do Ensino Fundamental que ficou clara quando, em 1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso – substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2003, no início da gestão de Luís Inácio Lula da

Silva. O FUNDEF, ao privilegiar a ampliação da rede pública de ensino fundamental e os professores deste segmento, excluía a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O FUNDEB, ao pretender assistir e integrar a Educação Básica, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio – isso se configura como um avanço.

Tratando dessa questão da substituição do FUNDEF pelo FUNDEB, Croso (2008) faz uma importante ressalva:

A partir de 2003, com o início da gestão Lula, ocorre uma ruptura com essa orientação dominante (prioridade ao EF), e o Ministério da Educação elege como uma de suas prioridades a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que abarca todos os níveis e modalidades da educação básica. Por outro lado, houve continuidade no que se refere à política restritiva de gasto público, que limita os investimentos em educação. A Desvinculação de Recursos da União (DRU), a política herdada da gestão FHC e mantida no governo Lula, retira anualmente R\$ 4 bilhões do montante de verbas vinculadas à educação (CROSO, 2008, p.33).

Portanto, embora o FUNDEB seja um grande avanço, “É ainda prematuro fazer alguma avaliação sobre os efeitos do FUNDEB na formação de profissionais e na sua profissionalização docente [...]” (BRZEZINSKI, 2008a, p.190), e, ainda, a educação sofre rombos que limitam a sua expansão e o aumento da qualidade dos serviços educacionais.

A partir de todos esses mecanismos de ajuste estrutural pautados no neoliberalismo, o que se pode concluir é que o que as organizações internacionais como o Banco Mundial têm a oferecer aos países em desenvolvimento podem ser consideradas como “cestas básicas” de educação para as “classes pobres”, nas quais o pressuposto básico são as *necessidades naturais* (que podem ser satisfeitas individualmente) dos homens e não as *necessidades sociais* (satisfeitas apenas na coletividade) (NORONHA, 2002).

Esse tipo de ênfase nas “necessidades naturais” serviu de referência para a “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos” realizada em Jomtiem (Tailândia) em 1990, a qual foi financiada pelo Banco Mundial, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” foram formuladas as “Necessidades Básicas de Aprendizagem” (NEBA), as quais são a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo, a resolução de problemas. Essas “necessidades básicas”, nascidas da Conferência de Jomtiem foram reforçadas pelo “Relatório Jacques Delors”, publicado pela UNESCO em 1996, que apresenta os “quatro pilares para a educação do século XXI”: “Aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser”. Esses princípios convergem:

[...] para as novas formas de gestão do ensino público, que tem como base modelos mais flexíveis de administração, traduzidos por participação da comunidade, descentralização das decisões, dos recursos e das responsabilidades (NORONHA, 2002, p.85).

Tais pressupostos que já discutimos anteriormente, mais uma vez se evidenciam, e reforçam a idéia do “Estado mínimo”, ao mesmo tempo em que indica os novos mecanismos de controle criados por esse mesmo Estado.

Aqui, novamente se manifesta a contradição da proposta neoliberal para a educação: centralização X descentralização e, para especificar esta contradição, é pontual a análise de Gentili (1998a):

Em suma, a saída que o neoliberalismo encontra para a crise educacional é produto da combinação de uma dupla lógica centralizadora e descentralizadora: centralizadora do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação docente) e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema (GENTILI, 1998a, p. 25).

Essas contradições, no entanto, não parecem ser tão visíveis, na medida em que a hegemonia conquistada pelo neoliberalismo e a força do capital financeiro mobilizado pelos organismos multilaterais aparecem sempre como a única solução para os problemas que a educação enfrenta nos países em desenvolvimento e,

Assim é que vamos assistindo à “naturalização” dos significados dessas reformas para vários países do Terceiro Mundo: descentralização, capacitação dos professores em serviço, livros didáticos, guias curriculares, educação à distância, prioridade do ensino primário, assistencialismo ou privatização para os demais níveis de ensino. Suas orientações vão sendo universalizadas, como receituário único, independentes da história, cultura e condições de infra-estrutura de cada um desses países [...] (HADDAD; WARDE; TOMMASI, 2007, p.11).

Mas, essa “naturalização” das propostas neoliberais não pode nos tirar a visão da historicidade e da totalidade desse processo que tem contribuído para uma verdadeira crise da educação pública e para uma valorização cada vez maior de tudo o que é privado, comprado e consumido como simples mercadoria. “Tendência não é destino nem obstáculo intransponível” (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p.115) e educação não é mercadoria, é um direito social. Qual seria então a saída? Kunzer (2000) e Noronha (2002) indicam que a saída talvez esteja na escola e em seu projeto-político pedagógico, pois da elaboração deste o professorado pode participar – ao contrário das propostas macro, que vêm dos organismos internacionais e dos governos:

[...] uma saída possível é desenvolver um projeto político-pedagógico que, sistemática e intencionalmente, conduza à compreensão das relações entre o universal e particular, sujeitos e sociedades, ciência e trabalho, razão e emoção, conteúdo e método, produto e processo, produtor e proprietário, de modo a facilitar a construção das condições necessárias à destruição da relação que dá origem a todas as formas de desigualdade: a relação contraditória entre capital e trabalho (KUNZER, 2000, p.159. apud NORONHA, 2002, p.99-100).

Evidentemente que para isso é necessário que o professor tenha uma boa formação inicial e continuada para ter condições de fazer da escola um espaço verdadeiro de construção e exercício da cidadania, o que infelizmente não é uma realidade na educação brasileira.

2.2 O neoprodutivismo e suas variantes em tempos de orientação educacional neoliberal

Outro aspecto importante da nova lógica que mercantiliza um direito social como a educação, se manifesta em novas formas de atuação pedagógica que recriam o antigo e o condicionam à nova lógica. Estamos nos referindo àquilo que Saviani (2007) nomeou como as variantes do neoprodutivismo: o neo-escolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo – esforços pedagógicos para responder às novas tendências educacionais:

Não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente as idéias que passam a circular já nos anos de 1980 e que se tornam hegemônicas na década de 1990. Por isso sua referência se encontra fora delas, mais precisamente nos movimentos que as precederam. Daí que sua denominação tenda a se fazer lançando mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo “pós” ou “neo” – neoprodutivismo, neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (SAVIANI, 2007, p. 426).

Na referida obra, Saviani analisa como os preceitos da pós-modernidade e do neoliberalismo se manifestam nas idéias pedagógicas. O autor parte da alteração que ocorreu, a partir da década de 1990, nas bases produtivas, ou seja, na substituição do modelo fordista/taylorista pelo o modelo toyotista, e explica como isso se manifesta na educação.

Assim, no atual modelo produtivo, no qual já não existe mais a estabilidade no emprego, nem a instalação de grandes conglomerados industriais com produção em larga escala visando à estocagem de produtos, o que prevalece é o *Just in time*, ou seja, um sistema produtivo que requer trabalhadores polivalentes que trabalhem sob a dependência da chamada *empregabilidade*, que força o trabalhador a se tornar competitivo no mercado de trabalho, ou seja, o trabalhador precisa o tempo todo buscar adquirir as novas competências que o mercado oferece para manter-se empregado.

O indivíduo [...] precisa de forma permanente estar se qualificando e adquirindo competências cognitivas e habilidades flexíveis (vantagens competitivas), para responder adequadamente às demandas aceleradas postas pela atual forma de acumulação do capital (NORONHA, 2002, p.70).

Dessa exigência de manter-se em constante atualização tendo em vista adquirir a capacidade de manter-se empregado e de se recolocar no mercado de trabalho, surgiu o conceito de empregabilidade que pode ser assim definido como a:

[...] capacitação da mão-de-obra para se manter empregada ou encontrar novo emprego quando demitida. O princípio que está por trás do conceito é de que o desemprego tem como causa a baixa empregabilidade da mão-de-obra, ou seja, sua inadequação em face das exigências do mercado (LEITE, 1997, p.64. apud NORONHA, 2002, p.74).

No atual modelo produtivo a “[...] desqualificação passou a significar exclusão” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 110), por isso é necessário que o novo trabalhador seja “[...] cada vez mais polivalente, flexível, versátil, qualificado intelectual e tecnologicamente e capaz de se submeter a um contínuo processo de aprendizagem” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 110), só assim poderá manter seu “status” de empregabilidade.

Como a educação, na ótica neoliberal é encarada como um produto a ser consumido com retorno no mercado de trabalho e não como um direito social, a escolarização passou a ser adequada a esse novo paradigma, ou seja, à escola cabe a tarefa de oferecer a seus alunos um “[...] preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática” (SAVIANI, 2007, p.427). Em outras palavras, basta ao público escolarizado ter um domínio de conceitos gerais, abstratos e, sobretudo, daqueles ligados à área da informação e da informática para que esta pessoa possa um dia adquirir e manter o seu “status” de empregabilidade a partir de cursos que revitalizem e atualizem os conhecimentos necessários para manter esse “status”, pois, dentro dessa lógica, emprego não vai faltar, o indivíduo é que pode não estar preparado para ocupar um lugar no mercado de trabalho – ou seja, mais uma vez sucesso e fracasso são resultados das ações individuais.

Ainda segundo Saviani (2007), a educação atual reconfigura a Teoria do Capital Humano surgida no contexto da economia keynesiana e da política do Estado de Bem-Estar.

Essa teoria surgiu no período dominado pela economia Keynesiana e pela política do Estado do Bem-Estar, que, na chamada era de ouro do capitalismo, preconizavam o pleno emprego. Assim, a versão original da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar no mercado, tendo

em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual (SAVIANI, 2007, p.427).

Essa reconfiguração se dá a partir do momento em que as demandas por educação, trabalho e riqueza deixaram de ser sociais e se tornaram individuais. Assim, a nova teoria do capital humano é “[...] guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2005, p.51).

O investimento no “indivíduo” tem como matriz a abordagem do capital humano que preconiza, entre outras coisas, que o acesso aos bens e serviços “básicos” – entre eles, a educação – torna os pobres mais eficientes, competitivos e produtivos. [...] A responsabilidade e a avaliação de seu fracasso ou sucesso ante os desafios de uma realidade cada mais complexa, excludente e globalizada se aprofunda no sentido de ser percebida como um atributo individual e não articulado, portanto, ao modo como as relações capitalistas estão sendo estruturadas na atual forma histórica do capitalismo (NORONHA, 2002, p.88).

Essa busca pela empregabilidade, pela produtividade e pela não exclusão do mercado de trabalho, revitalizou o produtivismo e a teoria do capital humano da década de 1960, mas, que agora pode ser denominado de neoprodutivismo e cuja realização passa pela escolarização.

A teoria do capital humano, foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca da produtividade na educação. Eis por que a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão à teoria do capital humano, mantém a hegemonia [...], assumindo a forma do neoprodutivismo (SAVIANI, 2007, p.428).

No mesmo sentido Evangelista; Shiroma (2007) também afirmam acerca da revitalização da Teoria do Capital Humano e de sua nova roupagem:

A idéia de que a educação funciona como varinha mágica da economia esteve presente na Teoria do Capital Humano que pretendia explicar as desigualdades entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos pela centralidade que cada um atribuída à educação, ao fator humano. Nos dias que correm, a tese reaparece atualizada. A *educação para todos*²⁶ é fundamental para o avanço dos países, mas com ela o Estado não deve gastar muito. É preciso difundir uma concepção de gestão que convença a escola e seus profissionais de que eficiência, eficácia e produtividade são valores necessários à qualidade de seu trabalho, mas sem que isso implique em aumento no *quantum*²⁷ destinado ao financiamento da Educação (p.538).

Segundo as autoras, na atual versão da Teoria do Capital Humano, a disponibilização de recursos, por parte do Estado, para que os indivíduos sejam bem formados e empregáveis

²⁶ Grifo no original.

²⁷ Grifo no original.

pode ser mínima, pois, o esforço de cada um é que fará a diferença e que permitirá ao país avançar em direção a níveis mais elevados de desenvolvimento.

Portanto, não é mais preciso sanar problemas como a falta de emprego, pois “[...] é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 428).

Libâneo; Oliveira; Toshi (2007), ao discutirem acerca do novo perfil profissional exigido pelo atual sistema produtivo afirma que:

Há, em conseqüência, crescente demanda por qualificação nova e mais elevada do trabalhador, assim como por educação de maior nível, mais flexível, mais polivalente e promotora de novas habilidades cognitivas e competências sociais e pessoais [...]. Isso ocorre simultaneamente ao aumento da produtividade, da eficiência e da qualidade de serviços e produtos, com constante redução dos postos de trabalho e do emprego da força humana (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p.111).

A preocupação do Estado mínimo não é que haja emprego para todos e sim que os indivíduos busquem qualificação para ingressar e manter-se no mercado de trabalho, e, “[...] caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição” (SAVIANI, 2007, p. 428).

Na formação de professores essa lógica neoprodutivista também se evidencia. A formação inicial é superficial e tende apenas a oferecer ao indivíduo um espaço no concorrido mercado de trabalho, o qual nunca é garantido o que, portanto, leva o professor a buscar os mais variados tipos de cursos para tentar manter-se empregável. Assim, a formação continuada fica descomprometida com a melhoria da ação pedagógica do professor – que é uma ação coletiva – e se torna uma busca individual, ou seja, os cursos de formação, especialmente os oferecidos pelas políticas oficiais dos Estados e da União, são vistos como meios de melhorar o salário, ter um bônus mais farto no início do próximo ano letivo, ou ainda como “[...] plataforma para encontrar um emprego melhor ou para abandonar a profissão” (TORRES, 2007, p.161).

Segundo Saviani (2007) esta busca pela empregabilidade também tem provocado uma reconfiguração no famoso lema do escolanovismo²⁸: o “aprender a aprender”. O escolanovismo sugeria uma série de alterações nos eixos básicos do processo de ensino e aprendizagem.

²⁸ Em 1932 é lançado no Brasil o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” – um marco da introdução dos princípios escolanovistas no país.

Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender (...). O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas (SAVIANI, 2007, p.429).

Na atual estrutura produtiva e competitiva controlada pela força do mercado e pela necessidade de adquirir, manter e ampliar o “status” de empregabilidade, o lema escolanovista foi reconfigurado tendo em vista promover tal condição e dar subsídios para que os indivíduos se adaptem às novas exigências do mundo globalizado – daí o revigoramento do lema “aprender a aprender” e sua nova denominação: neo-escolanovismo como sendo um “[...] forte movimento internacional de revigoramento das concepções educativas calcadas no ‘aprender a aprender’ (DUARTE, 2001a, p.29).

Vale dizer que essa nova versão do lema “aprender a aprender” está presente em documentos oficiais, como o já citado “Relatório Jacques Delors” – Educação: um tesouro a descobrir, publicado pela UNESCO no ano de 1996 – tal documento apresenta os chamados “quatro pilares da educação mundial para o século XXI”, os quais são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Segundo esse relatório, o que se espera da escola é que esta seja capaz de gerar em seus alunos “[...] o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual” (DELORS, 2006, p.19. apud SAVIANI, 2007, p.431). Portanto, a base é o lema escolanovista: “aprender a aprender”, com uma nova roupagem, e como a matriz pedagógica não só de textos publicados pela UNESCO, como também de publicações oficiais brasileiras como os Parâmetros Curriculares Nacionais, propostos pelo MEC em 1997.

Essa mesma orientação vem a ser assumida como política de Estado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados por iniciativa do MEC para servir de referência à montagem dos currículos de todas as escolas do país. As justificativas em que se apóia a defesa do “aprender a aprender” nos PCNs, são as mesmas que constam do “Relatório Jacques Delors”: o alargamento do horizonte da educação que coloca para a escola exigências mais amplas. Trata-se, agora, de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes (SAVIANI, 2007, p. 341).

Comprovando ser o “aprender a aprender” a matriz teórica dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Saviani (2007) cita o seguinte trecho da publicação do MEC (1997): “[...] novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender” num contínuo “processo de educação permanente” (BRASIL, MEC, 1997, p. 34. apud SAVIANI, 2007, p. 431).

Segundo Saviani (2007), o novo “aprender a aprender”, não está mais centrado na função educativa e formativa que cabia à escola escolanovista desenvolver em seus alunos. Hoje, o “aprender a aprender” é algo que se realiza em inúmeros espaços – em todo lugar o indivíduo é capaz de “aprender a aprender”, daí Saviani (2007) afirmar que o neo-escolanovismo tem como característica o ser “light”, ou seja, “aprender a aprender” é algo que vem

[...] espalhando-se por diferentes espaços, desde as escolas propriamente ditas, passando por ambientes empresariais, organizações não-governamentais, entidades religiosas e sindicais, academias e clubes esportivos, sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico, bem a gosto do clima pós-moderno (SAVIANI, 2007, p. 432).

Portanto, se em todo lugar é possível “aprender a aprender”, pouco ou nada se aprende em lugar nenhum e a escola tem a sua função primária esvaziada – qual seja, a socialização do saber historicamente acumulado pela humanidade e a transformação do saber científico em conhecimento escolar.

Outro reflexo pedagógico das novas forças produtivas e do embalo da chamada pós-modernidade também apontado por Saviani (2007) é o chamado neoconstrutivismo – nova roupagem do construtivismo, cuja base teórica são os estudos de Piaget, os quais partindo da Biologia, tem a ação como ponto de partida do conhecimento e concebe a inteligência como um mecanismo operatório e que, portanto, capacita o indivíduo a construir conhecimento²⁹. Por essa razão a teoria piagetiana ganhou o nome de construtivismo e se tornou a principal referência para as reformas educativas de vários países, inclusive do Brasil – nos Parâmetros Curriculares Nacionais o construtivismo é a principal referência pedagógica, melhor dizendo, nos PCNs o mesmo já se encontra reconfigurado, portanto, pode ser denominado de neoconstrutivismo: “Nota-se que [...] o construtivismo já se encontra reconfigurado, o que justifica a denominação de neoconstrutivismo” (SAVIANI, 2007, p.434).

O que diferencia o construtivismo do neoconstrutivismo na análise de Saviani (2007) é que enquanto o primeiro se pautava na compreensão científica do desenvolvimento da inteligência, o segundo, em sintonia com a pós-modernidade, valoriza essencialmente o pragmatismo e o espontaneísmo. Daí o verdadeiro abandono de muitos professores “neoconstrutivistas” para com seus alunos, os quais se vêem obrigados a “construir” sozinhos o seu próprio conhecimento – como se isso fosse possível.

²⁹ Os estudos de Piaget estão centrados também na idéia de estágios de desenvolvimento: (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal).

O neoconstrutivismo também se manifesta na formação de professores – tanto na formação inicial quanto na continuada. É do neoconstrutivismo que emerge, por exemplo, a “[...] teoria do professor reflexivo” que “valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana” (SAVIANI, 2007, p.334).

Tal teoria considera mais importante o refletir sobre a prática cotidiana do que a aquisição de pressupostos teóricos na formação do professor. Daí muitos cursos de licenciatura com grades curriculares que estabelecem, desde o primeiro ano, a disciplina de “Prática de Ensino”. O primeiro ano de qualquer graduação é um momento em que os alunos ainda desconhecem os fundamentos básicos do curso, como então refletir sobre a prática? Seria muito mais interessante ter uma disciplina que propiciasse estudos de teorias pedagógicas e das ciências da educação – tal disciplina, sim, poderia subsidiar futuras reflexões sobre prática de ensino.

Na mesma direção, muitos cursos de formação continuada por, também serem fundamentados na “teoria do professor reflexivo”, se realizam fundamentalmente a partir de reflexões sobre a prática cotidiana de sala de aula.

A “teoria do professor reflexivo” é extremamente interessante e sobre ela trataremos na próxima seção, por essa razão, a crítica que fazemos aqui são aos desvios que tal teoria tem sofrido, resultando em “práticas reflexivas” sem efeitos para a prática pedagógica do professor. É o que afirma Libâneo (2002): “[...] a proposta “reflexiva” pode levar a acreditar que a reflexão sobre a prática gera por si só formas de intervenção, o que pode não se verdadeiro” (p. 66).

Tomando como referência um estudo de Contreras (1997), Libâneo (2002) ainda afirma:

[...] o professorado tende a limitar seu mundo de ação e reflexão à aula e ao contexto mais imediato e, com isso, prefere submeter-se às rotinas e experiências imediatas sem conseguir ver os condicionantes estruturais do seu trabalho, da sua cultura e das formas de sua socialização (p.67).

O que tais autores propõem é o desenvolvimento de uma reflexividade crítica e emancipadora – essa sim capaz de dar aos professores elementos para melhorar a prática pedagógica.

Do neoconstrutivismo também emerge a “Pedagogia das Competências” – competências nessa vertente pedagógica pode ser definida como as formas como o ser humano adapta seu comportamento ao meio tanto social como material, nesse sentido, a

adaptação ao meio material deriva das competências cognitivas e adaptação social deriva das competências afetivo-emocionais (SAVIANI, 2007).

Mais uma vez, o objetivo é a “adaptação”, a “conformação” do sujeito às forças produtivas que se encontram no jogo de mercado. Mais uma vez a ênfase está na aquisição individual das tais competências que habilitam o indivíduo a encontrar espaço no disputado mercado de trabalho e, mais uma vez, o sucesso ou o fracasso escolar, profissional e pessoal são colocados como problemas individuais e não sociais.

Em suma, a “pedagogia das competências”, apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos (SAVIANI, 2007, p.435).

A “pedagogia das competências” é tema de inúmeros estudos (entre os quais se destaca a obra de Philippe Perrenoud) e, segundo Saviani (2007) não está restrita às escolas:

O empenho em introduzir a “pedagogia das competências” nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas (SAVIANI, 2007, p. 435-436).

Além de Saviani (2007), Ferretti (1997) também aponta essa presença da “pedagogia das competências” no setor produtivo, considerando que a mesma atualiza o conceito de qualificação. Nesse sentido, “competência” pode ser concebida como: “[...] conjunto de saberes e capacidades que os profissionais incorporam por meio da formação e da experiência, somados à capacidade de integrá-los, utilizá-los e transferi-los em diferentes situações profissionais” (RAMOS, 2006, p. 79).

Além do neoprodutivismo, do neo-escolanovismo e do neoconstrutivismo, outro reflexo pedagógico da nova conjuntura política, econômica e cultural é o que os estudos de Saviani (2007) e Libâneo; Oliveira; Toschi (2007) denominam de neotecnicismo.

Assim como o produtivismo, o escolanovismo e o construtivismo sofreram alterações para responder ao mundo da imagem, do som e da tecnologia, o tecnicismo também. Originalmente, o tecnicismo, tem como base a racionalidade e maximização dos resultados com o mínimo de recursos e tempo. No Brasil, tal função foi posta como responsabilidade do

Estado entre os anos de 1970 e 1990, porém com a adoção do neoliberalismo como política de Estado, o desenvolvimento de técnicas de produção foi transferido para a iniciativa privada e para as organizações não-governamentais – dessa forma o Estado se minimizava, bem como as suas responsabilidades para com o setor social. (SAVIANI, 2007).

Nos estudos de Libâneo; Oliveira; Toschi (2007), o neotecnicismo é uma decorrência da “administração eficiente” e da “tecnologia educacional”, o que leva os autores a afirmarem que:

A administração eficiente busca a racionalização do trabalho, bem como o controle do processo produtivo e o aumento da produtividade, ao passo que a tecnologia educacional se preocupa com o método científico, para obter eficiência, eficácia e qualidade no processo pedagógico - todos os componentes educacionais (objetivos, administração, estrutura, meios de ensino, custos, tecnologias, e outros) devem ser considerados. Manifesta-se, desse modo, a tentativa de vincular a educação ao novo paradigma produtivo, na ótica do que se denomina *neotecnicismo*³⁰. Há uma volta ao discurso do racionalismo econômico, do gerenciamento/administração privado como modelo para o setor público e do discurso do capital humano (formação de recursos humanos) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 104).

Libâneo; Oliveira e Toschi (2007, p. 104), consideram ainda que o neotecnicismo “[...] apóia-se em um conceito positivista de ciência neutra e objetiva.” Nesse sentido só é verdadeiro o que pode ser mensurado, verificável, daí a centralidade das avaliações na medida em que é “[...] pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado” (SAVIANI 2007, p. 437).

Em Educação, a passagem do tecnicismo para o neotecnicismo fica clara também em programas e propagandas do próprio Governo Federal que estimulam a participação da sociedade civil, o trabalho voluntário e parcerias de escolas com empresas, ou seja, a sociedade civil assume “voluntariamente” responsabilidades que seriam do Estado e as empresas investem recursos e desenvolvem técnicas em um espaço que é público tendo em vista um retorno privado.

Outro reflexo do neotecnicismo está no deslocamento do processo para o resultado (SAVIANI, 2007), ou seja, o Estado não tem mais tanta responsabilidade em financiar o desenvolvimento do setor educacional, pois divide esta responsabilidade com outras instâncias como a sociedade civil, as empresas, as ONGs, os organismos multilaterais, etc., mas tem em suas mãos os resultados deste processo por meio das avaliações que aplica sobre todo o sistema educacional em nome da qualidade do ensino, vale dizer, da “qualidade total”

³⁰ Grifo no original.

– termo tomado do setor de produção de mercadorias e que para os neoliberais pode tranquilamente ser aplicado à avaliação da educação, pois, estes têm

[...] a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes (SAVIANI, 2007, p.438).

Novamente a educação, a escola, os educadores, os alunos são postos à mercê da força do mercado, que, com sua “mão-invisível”, exerce enorme peso, a ponto de ofuscar o educador quando o transforma em mero treinador e de fazer da educação um trabalho de doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia no mercado de trabalho, quando na verdade, a função da educação é realizar um trabalho de esclarecimento e de abertura das consciências (SAVIANI, 2007).

Neste sentido, observa-se um deslocamento do ensinar para o aprender e do formar para o treinar, caracterizando um novo tipo de ensino centrado no estudante e nas redes de educação à distância, por onde ele pode navegar e acessar a qualquer momento o estoque de informações de modo “democrático” e, com isso, compor sua “cesta básica” de informações e conhecimentos (NORONHA, 2002, p.70).

No mesmo sentido, Libâneo; Oliveira; Toschi (2007) também afirmam que:

Na ótica economicista e mercadológica, presente na atual reestruturação produtiva do capitalismo, o desafio essencial da educação consiste na capacitação da mão-de-obra e na requalificação dos trabalhadores, para satisfazer as exigências do sistema produtivo e formar o consumidor exigente e sofisticado para um mercado diversificado, sofisticado e competitivo. [...] O cidadão eficiente e competente, nessa ótica, é aquele capaz de consumir com eficiência e sofisticação e de competir com seus talentos e habilidades no mercado de trabalho. Por isso, no campo da educação, existe um projeto de elevação da qualidade de ensino nos sistemas educativos (e nas escolas), com o objetivo de garantir as condições de promoção da competitividade, da eficiência e da produtividade demandadas pelo mercado. Obviamente, trata-se de um critério mercadológico de ensino expresso no conceito de qualidade total (p. 113).

Portanto, o conceito de qualidade total é um referencial para a educação na atualidade e o indivíduo é o grande responsável por sua própria formação, atualização, eficiência, e por manter seu “status” de empregabilidade, pois, o mercado se encarrega da seleção a partir do critério da “qualidade total”, que pressupõe além do domínio de conhecimentos de ordem teórica, uma “inteligência emocional” capaz de subsidiar as ações e relações do indivíduo.

O recente estudo de Saviani (2007), ao qual recorreremos para entender os “neos” pedagógicos que respondem às atuais forças produtivas e à falácia pregada pela pós-modernidade é concluído com a análise dos termos propostos por Kunzer (2005) – “exclusão includente” e “inclusão excludente”. Segundo Saviani, a primeira se manifesta no setor produtivo e a segunda no setor educativo. Assim, respectivamente, um indivíduo pode estar excluído do mercado formal de trabalho, mas, para sobreviver coloca-se à mercê da flexibilização, ou seja, trabalha de forma terceirizada ou na informalidade – está excluído de forma includente.

A “exclusão includente”, manifesta-se no terreno produtivo como um fenômeno de mercado. Trata-se de diferentes estratégias que conduzem à exclusão do trabalhador do mercado formal, seguida de sua inclusão na informalidade [...] (SAVIANI, 2007, p. 440).

Na escola ocorre algo semelhante, na medida em que a escola abriu suas portas para todos – crianças, jovens, adultos e portadores de necessidades especiais – aumentando assim os índices quantitativos por meio do estabelecimento da educação em ciclos, da progressão continuada, das classes de aceleração, da escola de tempo integral, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – todos podem ser incluídos no sistema escolar, mas, não significa que a escola transformará as suas vidas, propiciando espaço no mercado de trabalho e, sobretudo, condições de pleno exercício da cidadania.

Aqui a estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos para ingresso no mercado. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais [...]. Com isso, embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e jovens permanecem excluídas do mercado de trabalho e da participação ativa na vida em sociedade (SAVIANI, 2007, p.440).

Eis aí os mecanismos da “exclusão includente” e da “inclusão excludente”, tão presentes no mercado de trabalho e na educação brasileira.

Concluimos esta seção compartilhando das palavras de GENTILI (1998a):

[...] depois do dilúvio neoliberal, nossas escolas serão muito piores do que já são agora. Não se trata apenas de um problema de qualidade pedagógica, ainda que também o seja. Trata-se de um problema político e ético: nossas escolas serão piores porque serão mais excludentes (p.33).

Vale uma ressalva, o que Gentili colocou naquele momento como algo futuro já se tornou presente: nossas escolas já são piores, já praticam a “inclusão excludente” e já não conseguem cumprir mais sua função primordial que é a socialização do conhecimento

historicamente acumulado. A formação de professores já se encontra sob a égide do mercado, o economicismo já se coloca acima da política e os direitos sociais já se submetem à lógica da privatização, da terceirização e da flexibilização.

Na mesma perspectiva, as ações pedagógicas dos professores se vêm esvaziadas de conteúdo, o clássico foi substituído pelo “cotidianismo”, ou seja, o professor parte da realidade da criança e, infelizmente, chega a lugar algum. A escola de hoje, de maneira geral não forma nem informa – meramente treina.

Neste contexto, novas formas de controle cerceiam a ação política dos educadores que, silenciados por uma ação meritocrática do Estado se veem enfraquecidos individual e coletivamente para lutar por uma transformação e pela superação da lógica neoliberal que impera sobre a educação.

Mas, apesar de todo esse forte esquema que garante a hegemonia do neoliberalismo, a crítica consciente continua a ser o caminho para a busca de uma nova via, com a qual pretendemos contribuir por meio desse trabalho.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Pressupõe-se que o potencial da reflexão ajudará a reconstruir tradições emancipadoras implícitas nos valores de nossa sociedade. Entretanto, ditos valores não são só o que representam a emancipação mas também a dominação. O que está aqui em dúvida é se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, dirigem-se à consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade e justiça (CONTRERAS, 1997, p. 110).

O objetivo dessa seção é discutir, a partir da literatura, as contingências, as necessidades e os desafios postos à formação continuada de professores.

Mas, para pensar as questões relacionadas a essa dimensão particular da educação que é a formação continuada de professores, consideramos que antes se faz necessário pensar na dimensão maior da educação, ou seja, em sua natureza e em sua especificidade (SAVIANI, 2005).

O trabalho é a ação que diferencia o Homem de outros animais devido ao fato de ser essa uma ação intencional e, a partir da qual, o Homem transforma a natureza e dela se apropria com o objetivo de garantir a sua subsistência, enquanto os demais animais se adaptam à natureza e não a forçam a se adaptar a eles.

A educação está dentro de uma categoria específica da dimensão do trabalho humano que Saviani (2005) denomina de “trabalho não-material”, distinto, portanto, do que pode ser considerado como “trabalho material”.

Enquanto o “trabalho material” se refere a tudo aquilo que Homem realiza para garantir sua subsistência material o que, evidentemente, implica na antecipação mental da realização da ação – algo que é essencialmente humano – o “trabalho não-material”:

Trata-se da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não-material (SAVIANI, 2005, p.12).

Saviani (2005) distingue, dentro da categoria de trabalho não-material, duas modalidades: a primeira modalidade é aquela em que o produto se separa do produtor, como por exemplo, um livro que ao ser colocado à venda se separa do autor; já a segunda modalidade é aquela em que o produtor e o produto não se separam, como por exemplo, no

momento de uma aula, “[...] o ato de dar aula é inseparável da produção desse e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelo aluno)” (SAVIANI, 2005, p.12-13). Sendo assim, mesmo a educação não sendo algo que se reduza apenas ao ensino, é nessa modalidade específica do trabalho não-material que a educação se situa. Segundo Saviani (2005), essa é a natureza da educação.

É dentro dessa linha de raciocínio que Saviani (2005) também propõe o conceito de trabalho educativo como sendo:

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2005, p.13).

A descoberta das formas mais adequadas para atingir o objetivo da educação institucionalizada através da escola, se refere aos procedimentos pedagógicos desenvolvidos pelo professor para levar cada aluno, enquanto indivíduo singular, a produzir os saberes historicamente acumulados, tendo em vista a compreensão e a transformação da sociedade.

Assim, a especificidade da educação se refere:

[...] aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2005, p.22).

O espaço, portanto, não único, mas, privilegiado para o desenvolvimento do trabalho educativo é a escola. É na escola, enquanto instituição, que a socialização do saber sistematizado e historicamente acumulado ocorre de forma elaborada.

A questão mesmo da institucionalização da educação escolar e da institucionalização do pedagógico através da escola é um indício da especificidade da educação “[...] uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria seria impossível a sua institucionalização” (SAVIANI, 2005, p.14).

É o que também afirmam Libâneo; Oliveira; Toschi (2007), acerca da educação formal que se realiza na escola: “[...] a educação formal [...] caracteriza-se por ser institucional, ter objetivos explícitos, conteúdos, métodos de ensino, procedimentos didáticos, possibilitando mesmo, antecipação de resultados” (p.169-170).

Portanto, a escola existe porque a educação possui uma especificidade. Vale dizer que a educação sempre se realizou nos mais diferentes espaços e com os mais variados meios, mas, a escola tal qual a vemos hoje e o saber institucionalizado através da escola se colocou como uma necessidade do mundo moderno, sobretudo, a partir do advento da industrialização, a partir do qual a demanda por mão-de-obra com o domínio de alguns conhecimentos básicos, tornou a escola indispensável. É o que afirma Duarte (2001b):

[...] até um certo estágio do desenvolvimento histórico os homens podiam formar-se pelo simples convívio social. Após o surgimento da sociedade capitalista a reprodução da sociedade passa a exigir que a educação escolar, enquanto processo educativo direto e intencional, passe à condição de forma socialmente dominante de educação (p.50).

Sendo a escola uma instituição indispensável à sociedade capitalista, o seu papel, segundo Saviani (2005) é:

[...] propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. (...). Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e a escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar; os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas) (p.15).

Portanto, o saber socializado na escola é aquele que sendo ciência, deve ser, seqüenciado, dosado e gradativo, ou seja, que precisa ser pensado a partir da faixa etária e cuja construção/transmissão/assimilação exige instrumentalização didático-pedagógica, daí que a formação inicial e continuada do professor precisa oferecer esses subsídios para que o saber elaborado cientificamente, seja transformado em saber escolar e o saber escolar subsidie novas pesquisas e gere novos conhecimentos.

Evidentemente que a escola, desde a sua institucionalização, passou e ainda passa por muitas transformações e, no jogo das forças produtivas se tornou um espaço de reprodução das desigualdades sociais, de disputas de cunho ideológico e de variadas formas de assistencialismos, como assinalam Feldfeber; Imen, (2006):

[...] dados os cenários de desigualdade social crescente e de expansão da pobreza, os docentes se vêem compelidos a destinar cada vez mais tempo para o desenvolvimento de ações assistenciais nas escolas que reduzem a tarefa especificamente pedagógica, convertendo as escolas, em muitos casos, em âmbitos de contenção social (p. 171).

Tais ações acabam por minar o papel primordial da escola que é o da socialização do saber historicamente acumulado e da produção de novos saberes os quais são capazes de contribuir para a construção efetiva da cidadania e para a transformação da sociedade. Tais ações também acabam contribuindo para a realização de algo que interessa às classes dominantes, qual seja: universalizar o acesso à educação escolar, garantir que nas escolas as crianças sejam “cuidadas” e alimentadas, se possível afastadas do mundo do crime e preparadas para continuarem a preencher os postos de trabalho para os quais basta uma educação marcada pelo “saber-fazer”, sem a necessidade do “saber-pensar”. Daí o papel da escola enquanto um “âmbito de contenção social”, apontado por Feldfeber; Imen, (2006).

Contra toda essa trama de relações que tem minado o papel da escola, enfraquecido os mecanismos de luta das classes trabalhadoras em geral e dos professores em particular, é que a pedagogia histórico-crítica tem se posicionado, buscando:

[...] por um lado, imprimir a crítica aos interesses da classe dominante presentes no ideário pedagógico contemporâneo (...) e, por outro, contribuir por meio da defesa da especificidade da educação escolar e da prática pedagógica, para a socialização dos elementos culturais considerados essenciais para a formação dos indivíduos humanos nas condições históricas e sociais atuais, isto é, levando-se em conta as condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho educativo na sociedade de classes (MAZZEU, 2007, p.30-31).

É nesse sentido que a pedagogia histórico-crítica não é nem acrítica e nem reprodutivista – não acredita que a educação possa ser o único meio capaz de propiciar a superação do problema da marginalidade, nem que simplesmente a educação reproduza os mecanismos de exclusão social e, dessa forma, enquanto subordinada ao sistema capitalista, não possua meios de transformação da sociedade (SAVIANI, 1995).

Não sendo nem acrítica e nem reprodutivista, a pedagogia histórico-crítica é dialética, pois:

[...] a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Conseqüentemente a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação (SAVIANI, 2005, p.93).

Entendemos que somente por meio desse referencial é que seja possível compreender o processo educativo e como a formação de professores, mais especificamente a formação continuada de professores, tem se realizado no atual momento da sociedade capitalista, marcado pela ação do Estado mínimo e por políticas que delegam à iniciativa privada, a

organismos internacionais e ao próprio indivíduo, atribuições que seriam do Estado, do Poder Público.

Em relação à formação de professores, a pedagogia histórico-crítica considera que a prática social deve ser o ponto de partida e de chegada do ensino, sendo assim a formação docente precisa ter a reflexão filosófica e o conhecimento científico como fundamentos.

Apoiada em Saviani (1996), Mazzeu (2007) afirma que tais fundamentos são capazes de oferecer ao educador uma noção de conhecimento menos fragmentária e mais rigorosa, ao mesmo tempo que permitem ao educador a articulação entre saberes:

[...] a reflexão filosófica possibilita ao educador a superação de uma compreensão sobre a prática pedagógica concebida de forma fragmentária, incoerente, desarticulada e simplista, porque guiada pelo senso comum, por uma compreensão unitária, coerente, articulada, intencional e cultivada, porque guiada pela consciência filosófica (p.36).

Saviani (2005) apresenta qual é a relação entre teoria e prática na perspectiva da pedagogia histórico-crítica:

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponhas as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática (SAVIANI, 2005, p. 107-108).

Sendo assim, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica tanto a formação inicial quanto continuada de professores não pode ignorar o valor nem da prática e nem da teoria, mas deve pensar essa prática a partir do contexto histórico no qual se desenvolve, em outras palavras é buscar analisar, compreender e investigar os problemas que se apresentam para a prática educativa a partir da perspectiva histórica e crítico-dialética, ou seja, levando em consideração os condicionantes históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais, bem como a relação de dependência que existe entre teoria e prática e se posicionando no sentido da ação transformadora da sociedade, na medida em que se as coisas são historicamente determinadas são também passíveis de transformação.

3.1 Fundamentos legais da formação continuada

A partir da década de 1990 a formação de professores ganhou centralidade nas propostas educacionais em decorrência de vários fatores, entre os quais destacamos: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, que determinou que todos os professores do Brasil deveriam ter formação superior. No mesmo contexto, teve início a aplicação de um conjunto de reformas indicadas pelos organismos multilaterais tendo em vista melhorar os índices educacionais do país e responder às novas demandas impostas à escola quer pela força das transformações do setor produtivo, quer pelas políticas de inclusão que levaram à escola novos sujeitos para os quais é necessária uma nova postura e formação dos docentes.

Essas reformas nascidas da ação do Estado Mínimo, apontam na direção da flexibilização, da dessindicalização, da terceirização e da meritocracia, ou seja, a atuação do Estado é mínima na distribuição dos recursos, cuja centralidade está na iniciativa privada e máxima no controle sobre as propostas curriculares, na realização de avaliações e na distribuição de méritos que coroam o individualismo e competitividade (GENTILI, 1998a).

No bojo dessas reformas iniciadas na década de 1990, a formação inicial e continuada de professores têm passado por um processo de reestruturação que, via de regra, diminuiu o tempo da formação inicial e a formação continuada passou a ter como principal lócus o ambiente escolar e tem sido considerada “[...] como uma das importantes vias para promover o desenvolvimento docente” (NUNES, 2005, p. 2), na medida em que tanto a formação inicial quanto a continuada têm, dentro da lógica das reformas educativas, o objetivo de desenvolver nos professores as “competências” consideradas como essenciais para o trabalho docente em um mundo de constantes transformações.

As reformas educacionais iniciadas no Brasil a partir de 1990 tinham como referência as diretrizes apontadas pelos organismos multilaterais e se constituíam como um dos itens do “pacote de ajuste” destinado não só ao Brasil, mas também a outros países da América Latina com o objetivo de sanar a “crise de eficiência e de eficácia” que esses países enfrentavam em variados setores, inclusive na educação. Prada (2001) afirma que houve uma similaridade entre os programas educacionais desenvolvidos nos vários países da América Latina nesse momento da década de 1990, no entanto, em cada país parecia ser um projeto único e destinado a resolver os seus problemas específicos, no entanto, o “pacote de reformas” era o mesmo e tinha um só objetivo – tornar a educação também um espaço no qual a política de mercado tivesse mais espaço e onde o esforço individual conduzisse ao sucesso

tanto de professores quanto de alunos, pois, o Estado se responsabilizaria em oferecer o mínimo necessário.

Pudemos observar o modo como políticas desenvolvidas em programas ou projetos aplicam-se quase simultaneamente em vários países. A renovação curricular; a promoção automática, o piso salarial para os professores; a qualificação profissional decorrente de créditos conseguidos mediante cursos; o reforço escolar, a municipalização da educação; etc. são exemplos que se observam em diversos países da América Latina, mas em cada país, especialmente para os estudantes e professores, tais políticas parecem projetos novos que não acontecem em outros lugares do mundo. No entanto as entidades governamentais os apresentam para o público em geral, como programas e projetos originais, como garantia de sucesso (PRADA, 2001, p.111).

Prada (2001) também aponta que essas reformas educacionais implantadas nos países da América Latina tomam como ponto fundamental para a melhoria da qualidade da educação a “qualificação do professor”, sem levar em consideração que:

[...] a ‘qualificação de professores’ para melhorar a qualidade da educação tem que ser complementada, entre outros fatores por políticas que em educação garantam a reorganização do aparelho administrativo, estímulos aos professores, disponibilidade de recursos financeiros e materiais, planejamento participativo entre diferentes setores da sociedade, de políticas, programas e projetos a curto e longo prazo (PRADA, 2001, p.111).

Nesse contexto, a formação continuada é muito mais valorizada pelos organismos multilaterais e pelas atuais políticas educacionais nacionais do que a formação inicial na medida em que, na lógica do custo-benefício, não desperdiça recursos com quem nem sequer vai entrar em uma sala de aula, e ao mesmo tempo, molda os professores que estão em exercício para executarem as propostas elaboradas pelos especialistas que, via de regra, desconhecem a realidade da escola pública.

A formação continuada, nesse sentido, também parece despontar como uma política compensatória da deficitária formação inicial, quando na verdade deveria ser um “[...] meio de expansão cultural e de formação transdisciplinar” (GATTI, 1996, p.64). Ao mesmo tempo, a busca dos professores por cursos de formação continuada também têm ganhado ares de mera certificação, de treinamento e de distribuição de méritos aos professores com mais cursos, com mais participação em palestras, seminários, etc. isso tudo tendo como pano de fundo o individualismo, a competitividade e a possibilidade de manter o status de empregabilidade.

No plano oposto a essas características, Candau (1996), indica que a formação continuada deve ser tomada como “[...] um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e

de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua” (p.150).

Para pensar sobre as inúmeras contingências, necessidades e desafios impostos à formação continuada dos professores, consideramos necessário abordar aspectos da formação inicial a partir do princípio legal nacional que fundamenta a formação de professores.

Sendo assim, a primeira referência legal a ser tomada é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e, em um segundo momento, os Referenciais para a Formação de Professores, publicado pelo MEC em 1998.

Quanto à formação inicial, a LDB 9394/96 propôs em seu Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (SOUZA; SILVA, 1999, p.97).

A formação em nível superior a todos os professores do Brasil se tornou não apenas uma obrigatoriedade, mas, gerou também uma meta apresentada nas Disposições Transitórias, no Art.87. Tal meta foi chamada de “Década da Educação” – período compreendido entre os anos de 1997-2007 – lê-se no Art.87, parágrafo 4º das Disposições Transitórias: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (SOUZA; SILVA, 1999, p.125).

Hoje já é possível fazer um balanço da “Década da Educação” e tal trabalho foi feito por Brzezinski (2008a), que apontou:

Quanto às políticas de “treinamento em serviço” de professores leigos, houve na década da educação uma redução significativa do número de funções docentes ocupadas por leigos, comprovam os dados oficiais divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP/MEC) (BRZEZINSKI, 2008a, p.169-170).

O mesmo estudo aponta também que as regiões Norte e Nordeste são ainda as que apresentam o maior número de professores leigos ainda ministrando aula e que no Brasil seriam necessários “[...] mais de 230 mil professores no ensino médio e cerca de 500 mil no ensino fundamental, para atender ao número de estudantes hoje existentes na rede pública” (BRZEZINSKI, 2008a, p.172) e que falta um projeto global de formação e de valorização de professores no país.

Sendo assim, casou-se uma dupla realidade: a falta de professores no Brasil – o que sugere que a formação inicial seja mais rápida, mais técnica e menos científica – com a proposta dos organismos internacionais de investir mais na formação em serviço do que na formação inicial. Para tal situação, a própria LDB 9394/96 já apresentava uma saída: a formação de professores em Institutos Superiores de Educação (ISE), previsto no já citado Art.62.

A regulamentação dos Institutos Superiores de Educação ocorreu por meio da Resolução CNE/CP nº1, de 30/09/1999. Sobre a regulamentação do ISE, Dourado (2001), afirma:

A regulamentação dos ISE pela Resolução CNE/CP nº 1, de 30/09/1999 negligencia as experiências bem sucedidas de formação de professores em universidades, particularmente no que se refere à formação de professores para a educação infantil e séries iniciais. [...] A criação dos ISE, consubstanciada em políticas deliberadas de intervenção na organização institucional e nos processos formativos, redirecionam, portanto, a formação de professores (p. 52).

Também sobre a regulamentação do ISE Mazzeu (2007) afirma que o mesmo:

[...] deveria se dedicar exclusivamente à capacitação docente – formação inicial e continuada de professores – e ao ensino. Essa iniciativa buscou atender à orientação das agências multilaterais por uma formação inicial mais rápida e flexível, abstraindo do processo de formação do professor a pesquisa e a extensão e atribuindo forte ênfase à formação pela prática (p.78).

Como apontado por Mazzeu (2007) a proposta de transformar os Institutos Superiores de Educação na principal instância da formação de professores não se restringe à formação inicial, mas, inclui também a formação continuada. O fundamento legal dessa prerrogativa é o Art.63 da LDB 9394/96:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (SOUZA; SILVA, 1999, p.99).

Seja na formação inicial ou na continuada, a proposta do ISE para a formação do professor está centrada exclusivamente no “saber-fazer”, na prática, “no aprender fazendo”, o que se evidencia na medida em que tal formação está centrada no ensino e dispensa a pesquisa, portanto, muito distante da proposta de formação da pedagogia histórico-crítica cuja tônica é reflexão filosófica, o conhecimento científico e compreensão da educação a partir da perspectiva histórica e crítica.

A crítica à formação centrada na prática, tal como se realiza nos Institutos Superiores de Educação é feita por vários autores, Severino (2003), por exemplo, considera que: “Não podem, pois estar ausentes do currículo de um curso de formação de educadores componentes de cunho filosófico que sirvam de mediadores para a elucidação desse sentido de pertença dos sujeitos/educandos à espécie humana, em sua especificidade” (p.82).

Quanto ao fato do ISE estar desobrigado de realizar pesquisa é contundente a crítica de Brzezinski (2008a):

[...] o ISE está desobrigado de realizar pesquisa (cf. arts. 1º a 4º, Res. CNE/CP n1, de 30/09/1999), como se fosse possível formar professores exclusivamente para dar aulas. Os egressos desses cursos, por força da lei, são respaldados para somente repetir conteúdos, em atividade denominada ensino, com uma prática pedagógica que se sustenta no simples saber fazer, para resolver problemas imediatos do cotidiano escolar. Sendo, assim, mais uma vez fica comprovado que as políticas educacionais das últimas décadas pouco se detiveram na qualidade da formação de professores (p.177-178).

A institucionalização do ISE também está relacionada à necessidade de melhorar os indicadores referentes à formação de professores. Essa relação é apresentada e criticada por Dourado (2001):

Trata-se, portanto, de um modelo de formação cuja tônica central é a melhoria dos indicadores educacionais em relação à titulação do quadro docente, sem uma implicação efetiva na melhoria da qualidade de formação e das condições de trabalho (p.53).

Juntamente com o fortalecimento da rápida formação de professores nos Institutos Superiores de Educação, uma outra maneira que tem sido amplamente utilizada para formar professores no Brasil e que já foi apontada nesse trabalho é a Educação à Distância, que evidentemente não vincula ensino e pesquisa e também se fundamenta mais no “saber-fazer” do que no conhecimento teórico e na reflexão crítica sobre a prática. Em termos legais, a Educação à Distância está prevista no Art.80 da LDB 9394/96 da seguinte forma: “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” (SOUZA; SILVA, 1999, p. 99).

É claro que a educação à distância pode ser um recurso de formação sim, o problema é quando esse tipo de formação desponta como a solução para todos os problemas na formação de professores e é reforçada por estudos de caráter econômico que apontam ser essa modalidade mais eficiente em termos de aquisição de conhecimentos do que a formação presencial.

Fazendo uma análise da formação de professores nos Institutos Superiores de Educação e na modalidade à distância, Dourado (2001), afirma:

Estão em curso políticas de aligeiramento na formação docente (formação entendida como municiamento prático, centrado na aquisição de habilidades e competências constituindo expressão do como fazer), diversificação e diferenciação dos espaços de formação (dissociação entre ensino e pesquisa), interpenetração entre as esferas pública e privada, em detrimento da esfera pública e a mitificação da educação à distância (EAD) (p.53).

O ponto central dessas críticas é que a desvinculação entre ensino e pesquisa, a prevalência do saber-fazer em relação ao conhecimento científico e da prática em relação à teoria, têm contribuído tão somente para melhorar indicadores e atrair investimentos, mas, não para melhorar a qualidade da educação na medida em que professores mal formados têm:

[...] carências no domínio dos conteúdos representativos das várias áreas do conhecimento. (...) seus saberes assentam-se em concepções mecanicistas, místicas, utilitaristas. (...) têm dificuldades em relação a aspectos pedagógicos: avaliação, disciplina, seleção de conteúdos a serem ensinados, seleção de atividades variadas e compatíveis com as noções a serem trabalhadas, adequação do trabalho para as classes que assumem [...] (MARIN, 1996, p.155).

Portanto, com uma formação inicial deficitária fica difícil, se não impossível, que melhore a qualidade da educação no Brasil.

Quanto à formação em serviço, a LDB trata não apenas nas Disposições Transitórias (Art.87), mas também em seu Artigo 61, inciso I, onde se lê:

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. (SOUZA; SILVA, 1999, 97).

Como já apontado neste trabalho a formação continuada e/ou em serviço é considerada, na análise dos “especialistas” das organizações multilaterais muito mais eficiente do que a formação inicial, além de ser mais barata, portanto, dentro da lógica custo-benefício é muito mais interessante. Esse tipo de ação tem recebido inúmeras críticas, na medida em que:

[...] privilegiar capacitação em serviço em detrimento da formação inicial é fragmentar um processo de preparação, de profissionalização e de conceitualização do educador que é uno, indissociável. Com isso os professores vão acumulando profundas defasagens na sua preparação profissional inicial, justificando a precarização da profissão (PIMENTA, 2007b, p.46).

Na mesma perspectiva de crítica à ênfase dada à formação pela prática e à centralização da formação em serviço, PIMENTA (2007b) e BRZEZINSKI (2008a), consideram que essa modalidade não tem condições de oferecer ao professor, oriundo de uma formação inicial deficitária, os meios necessários para tornar a sua prática docente de fato de qualidade, mesmo porque as exigências postas à escola se modificam a cada dia e, simplesmente tomar a prática como referência para modificar a própria prática não basta. A título de exemplo, podemos citar: a inclusão de crianças com necessidades especiais na escola comum e a institucionalização do ensino de nove anos. Estariam os professores preparados para atuar nessa “nova escola”, ou seja nessa escola com novos atores e com novas modalidades de ensino? Bastariam as iniciativas, algumas até muito bem intencionadas, de “treinar” os professores em serviço, na própria escola, para trabalhar com essas novas realidades?

A meu ver, os programas deveriam articular formação inicial e continuada, porque não é suficiente “treinar professores em serviço”. A rigor, são treinamentos realizados em finais de semana ou em períodos de férias escolares, visando “certificar” profissionais para enfrentar os desafios de um novo ensino fundamental (BRZEZINSKI, 2008a, p.181).

A escola tem sido tomada como o lócus mais adequado para que essa formação continuada de professores aconteça, pois, seria na escola que o professor teria melhores condições para refletir sobre sua prática – pregam os defensores dessa modalidade de formação em serviço.

A formação continuada deve ser articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991, p. 30).

Portanto, não seria mais a universidade o espaço privilegiado para a formação continuada dos professores, na medida em que também deixou de ser o espaço privilegiado para a formação inicial.

Transformar a escola em um espaço de formação continuada dos professores resolveria vários problemas: é muito mais barato, pois, evita o deslocamento de professores de suas escolas e de suas salas de aula, o que custa caro aos cofres públicos, visto que é preciso pagar as chamadas “diárias” (valor equivalente aos dias que o professor estiver fora de sua escola para participar de algum projeto de formação), além de ter que pagar outro professor

para substituir aquele que está ausente de sua sala de aula. Resolve também a questão da difícil relação entre os professores da educação básica e as universidades.

Pode-se dizer que a formação continuada realizada nas universidades, chamada por Candau (1996, p.142), como “*clássica*”, se restringe, hoje, mais especificamente à modalidade *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) e cada vez menos os professores da educação básica freqüentam cursos de formação continuada em universidades, o espaço desse professores é apenas o da escola, quer para trabalhar, quer para estudar.

Vários estudos apontam que a relação entre a Universidade (local de produção do conhecimento científico e pedagógico) e as escolas de educação básica (local de elaboração do saber pedagógico e da prática) são marcadas por algumas dificuldades, que parecem distanciar os dois mundos.

Onofre (2000) aponta que Bueno; Catani; Souza (1998), analisaram essa relação a partir de um projeto de educação contínua desenvolvido pelo Grupo de Estudos “Docência, Memória e Gênero” da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e afirmaram que:

[...] por parte dos professores há queixas recorrentes de que eles e suas identidades de ensino têm sido sistematicamente considerados pelos pesquisadores apenas como objeto de estudo, subentendendo-se aqui, o duplo significado da expressão: de objeto de conhecimento e de objeto de uso. Argumentam que uma vez finalizados os projetos, eles não chegam muitas vezes a sequer informados sobre os resultados das investigações. Por sua vez, nas universidades os pesquisadores mostram-se insatisfeitos, reclamando que as escolas e os professores não usam os conhecimentos gerados pelas pesquisas, e quando o fazem é para distorcê-los (BUENO; CATANI; SOUZA, 1998, p. 7-8. apud ONOFRE, 2000, p.17).

O mesmo tipo de reclamação por parte dos professores é apresentada por Candau (1996):

Nos cursos de reciclagem³¹ oferecidos pela universidade, os professores muitas vezes são tratados como se não tivessem um saber, têm que partir do zero, como se não tivessem ao longo de sua profissão construído um saber, principalmente um saber da experiência, que tem de entrar em confronto e interlocução com os saberes acadêmicos produzidos (p.147).

Para Garrido; Pimenta; Moura (2000), a relação entre os professores das universidades e os da educação básica estaria sob o paradigma do “taylorismo na educação”, “[...] separando os pesquisadores e especialistas – que produzem conhecimentos, modelos e programas – dos professores, quase sempre considerados como meros consumidores de propostas pedagógicas e simples executores de políticas definidas de cima para baixo” (p.90).

³¹ Esse termo é comumente utilizado para referir-se à formação continuada de professores.

Essa distância entre os professores das universidades e os professores da educação básica, Moysés; Collares (1996, p. 112), denominam de “[...] buraco negro entre o conhecimento científico e o mundo real” e consideram que muitos cursos de formação continuada oferecidos nas universidades, por serem cursos compactados de 30 ou 40 horas, se baseiam na perspectiva da transmissão do conhecimento e não consideram os saberes prévios dos professores e sua prática pedagógica, o que leva os professores da educação básica a se sentirem desvalorizados, como meros executores de teorias elaboradas longe da realidade da sala de aula e como meros “objetos de pesquisa”, que redundam em dissertações, teses e títulos a pessoas que nunca darão aula na educação básica e ainda terão salários muito melhores que os seus. Em condições como essas e em meio a rancores de tal natureza, esse tipo de formação pouco poderia reverter em novas práticas pedagógicas entre os professores da educação básica.

Na perspectiva de conhecimento a ser transmitido, não ocorre a apropriação de novas teorias, não se transforma a prática do professor. Apenas se transmite o verniz de novas teorias, ou melhor, o verniz do discurso de novas teorias, que adere à mesma velha prática (MOYSES; COLLARES, 1996, p.111).

Essas mesmas autoras também consideram que por parte dos professores das universidades falta um maior compromisso com a educação básica e com o destino que o conhecimento produzido tem ao deixar de estar restrito apenas à universidade:

Para nós, que vivenciamos o espaço científico, os caminhos que seguem os conhecimentos que produzimos deveriam ser objeto de preocupação. [...] o que se observa, muitas vezes, é a tendência de nos considerarmos não-responsáveis pelo destino e uso que for feito e nossas idéias (MOYSES; COLLARES, 1996, p.111).

Essa situação que opõe, de forma geral, de um lado os professores da educação básica que se sentem “objetos de estudo” e os professores das universidades que consideram os professores da educação básica desprovidos de conhecimentos, reforçam a idéia de que a formação continuada deva ser realizada na escola, pois seria esse o ambiente de fato favorável para uma reflexão sobre a prática e para o desenvolvimento das “competências” necessárias ao exercício da docência na atualidade.

Nesse caso, o coordenador pedagógico pode exercer esse papel de multiplicador, pois, tem uma função muitíssimo importante na escola, na medida em que é o responsável pela formação do professor na instituição, no local de trabalho (ANDRÉ, 1996, p.101).

Nesse sentido, portanto, pode-se afirmar que, em geral, as propostas de formação continuada estão ancoradas em duas matrizes teóricas: a Pedagogia das Competências e a Epistemologia da Prática.

3.2 Formação continuada e profissionalização

A formação de professores tem sido tomada como um referencial para a melhoria dos padrões de qualidade da educação e a ampliação do processo de formação é aspecto importante da construção da autonomia didática dos professores e, sobretudo de sua profissionalização.

A sala de aula é um espaço de decisões imediatas e, segundo Azzi (2007, p. 37-38): “[...] o professor, no limite de sua autonomia e controle que exerce sobre seu trabalho, organiza e direciona, juntamente com seus alunos, a dinâmica da sala de aula, cujos efeitos vão além dos muros da escola”.

Mas, para que o professor exerça essa autonomia e controle é preciso que ele reconheça a natureza e a especificidade da educação, que ele tenha a dimensão do que vem a ser o trabalho educativo e como se dá a elaboração/construção/transmissão do saber escolar. Na dimensão dos estudos de Azzi (2007), isso implica que o professor se sinta sujeito de seu próprio trabalho o que pressupõe que o professor reconheça a dimensão do que é o trabalho docente.

Na análise de Azzi (2007) o conceito de trabalho docente parte do princípio de que o mesmo é considerado como uma atividade historicamente construída e parte dos seguintes pressupostos:

- O trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação;
- O trabalho docente só pode ser compreendido se considerado no contexto da organização escolar e da organização do trabalho no modo de produção, no caso, o capitalista.
- A compreensão do trabalho docente só pode ocorrer no processo de elaboração de seu conceito, que emerge após o estudo de sua gênese, de suas condições históricas gerais (o trabalho de forma histórica) e particulares (o cotidiano da ação docente) (p.38).

Na concepção de Azzi (2007), fundamentada na visão dialética, o trabalho docente se constrói e se transforma no cotidiano da vida social sendo, portanto, uma delimitação do trabalho enquanto categoria geral.

Se em Saviani (2005) trabalho educativo se refere ao ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos Homens, sendo o ato de dar aula o momento em que a produção e o consumo do saber não se separam, em Azzi (2007), com a introdução do conceito de trabalho docente a mesma idéia se evidencia, pois, a autora afirma que:

Embora o trabalho docente se desenvolva em instituições burocráticas e hierarquizadas onde o professor depara-se, muitas vezes com diversas formas de controle, seu trabalho não pode ser equiparado àquele decorrente da divisão detalhada do trabalho. O trabalho do professor é um trabalho “inteiro”, pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade (AZZI, 2007, p. 41-42).

Em ambos os autores, (SAVIANI, 2005; AZZI, 2007), quer com o conceito de trabalho educativo, quer com o conceito de trabalho docente, respectivamente, a idéia central é a de que no ato da aula o professor realiza um trabalho inteiro, mesmo sujeito às inúmeras hierarquizações, burocratizações e divisões impostas pelo modelo capitalista à escola, nas palavras de Azzi (2007, p. 40), “[...] é, portanto, no exercício da docência que o professor se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educacional no bojo da sociedade na qual esse está inserido”.

Nos estudos de Azzi (2007), ainda aparece um outro termo que está diretamente relacionado à formação do professor e ao trabalho docente, esse termo é profissionalização. A autora afirma que “[...] a docência passa a ser vista como trabalho a partir de sua profissionalização” (AZZI, 2007, p.40).

E o que vem a ser profissionalização?

Para pensar essa questão, é preciso que se tenha em mente o que é uma profissão e como as pessoas são profissionalizadas. Quanto ao que vem a ser uma profissão, Ramos (2006) afirma que:

Inscrita na ótica de luta social, uma profissão define-se à medida que seja claro o objetivo social a satisfazer, que exista um saber organizado e suficientemente definido e transmissível, estruturante das práticas destinadas à satisfação do objetivo social e, finalmente, que se constitua uma ética ordenadora dessas práticas (p. 240).

Sendo, assim, “[...] a profissionalização de uma atividade é uma reivindicação de estatuto e de inscrição num meio de contornos identificáveis e socialmente reconhecidos” (RAMOS, 2006, p. 240).

Tal definição de profissionalização se aplica não apenas aos profissionais da área da educação mais aos mais variados setores profissionais. Ramos (2006) ainda aponta que existem óticas e dimensões da profissionalização. Tais “óticas” são: a econômica, a sociológica e a ético-política as quais mutuamente se implicam determinando posições e ações dos sujeitos enquanto profissionais.

Sob a ótica econômica, profissionalizar as pessoas significa formar os sujeitos para viverem do produto de seu trabalho, ocupando um lugar na divisão social e técnica do trabalho. Sob a ótica sociológica, essa inserção desenvolve no sujeito a identidade sócio-profissional que se objetiva por meio do trabalho remunerado e pelo compartilhamento de regras socialmente pactuadas. Sob a ótica ético-política, profissionalizar implica fazer interiorizar esse conjunto de regras que instalam o ato profissional, como uma troca entre uma contribuição social de qualidade e uma remuneração, destacando um valor de ordem social que supera o valor de mercado (RAMOS, 2006, p. 240).

Já as dimensões da profissionalização, segundo Ramos (2006) são a pedagógica e a psicológica:

A dimensão pedagógica da profissionalização, ao mesmo tempo em que se detém sobre o conteúdo e sobre os métodos de trabalho, aproxima os objetivos dos sujeitos aprendizes das demais dimensões: econômica, ético política e sociológica. É por isto que a profissionalização pressupõe não somente a aprendizagem dos conteúdos, métodos e técnicas de trabalho, como também o desenvolvimento do que se pode chamar profissionalismo. [...] O apelo que faz o sujeito a esses recursos evidencia, por fim, a dimensão psicológica implícita na profissionalização (p. 240-241).

Todas essas “óticas” e “dimensões” se aplicam à profissionalização do professor, na medida em que sob a ótica econômica, a profissionalização do professor é o que lhe permite viver do “produto do seu trabalho” – e vive melhor do seu trabalho o professor que desenvolve mais e melhor sua profissionalização; sob a ótica sociológica a profissionalização do professor contribui para o desenvolvimento de seu processo identitário, de seu auto-reconhecimento enquanto profissional de uma determinada categoria e enquanto parte de um coletivo de uma determinada categoria de profissionais; e, sob a ótica ético-política, o professor interioriza um conjunto de regras que o tornam profissional daquele determinado setor com todas as implicações de ordem ética e política que a profissão dele exige.

Quanto às dimensões, evidentemente que a pedagógica é o seu próprio ofício – o professor aprende o que ensina e ensinando aprende (como já disseram os poetas) e, a dimensão psicológica, como já apontou Ramos (2006) está implícita na profissionalização.

Contudo tendo como objetivo aprofundar um pouco mais a questão da profissionalização do professor, recorreremos à definição de profissionalização de Mizukami (1996, p. 65): “A profissionalização é concebida como o desenvolvimento profissional, como

resultado de um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino como de organização do processo de ensino-aprendizagem”.

Nessa concepção de Mizukami, a profissionalização do professor se realiza a partir de um processo de aquisição de elementos (as competências) capazes de permitir ao professor organizar o processo de ensino e de aprendizagem de tal maneira que esse seja eficiente.

Sendo assim, para atingir a profissionalização o professor precisa de aparato pedagógico, profissional e sócio-cultural, ao mesmo tempo em que depende de um desenvolvimento pessoal e de uma socialização profissional.

O desenvolvimento pessoal é concebido como o resultado de um processo de crescimento individual, tem termos de capacidades, personalidade, habilidades, interação com o meio. [...] a socialização profissional, por sua vez, implica as aprendizagens do professor relativas às suas interações com seu meio profissional, tanto em termos normativos quanto interativos (MIZUKAMI, 1996, p. 65).

Podemos considerar que o desenvolvimento profissional e sócio-cultural se desenvolvem paralelamente, pois é por meio da socialização profissional que o desenvolvimento sócio-cultural se realiza bem como as práticas pedagógicas também se aperfeiçoam por esses mesmos mecanismos.

Assim sendo, a profissionalização do professor se dá por vias da formação inicial, da formação continuada, do trabalho prático, e do convívio com seus pares, pois não se realiza individualmente e não se reduz ao mero domínio de técnicas.

No entanto, uma problemática é apontada por Mazzeu (2007, p. 77): “A profissionalização é uma proposição problemática uma vez que supõe que o professor não é profissional, mas deve ser profissionalizado a partir de um “saber-fazer” que supere uma dada dicotomia entre a prática educativa e a vida”.

Sendo o professor alguém que deve ser profissionalizado, os atuais modelos de formação, sob a égide de instruções de organismos internacionais e de governos neoliberais têm proposto que essa formação se dê em serviço, seja constantemente avaliada e seja realizada com ênfase no “treinamento” dos professores para executar as propostas que os governos têm imposto sobre a prática docente, criando inúmeros limites à autonomia docente. Assim sendo, se a autonomia é um pré-requisito para a profissionalização do professor, a maneira que a profissionalização tem sido proposta pelas políticas de formação tem provocado um efeito contrário.

[...] o discurso sobre a necessidade de profissionalização do ensino foi colocado em moda ao mesmo tempo que se promovem políticas de desqualificação, de

centralização, de controle educativo e de desconfiança manifesta na autonomia do docente (FELDFEBER; IMEN, 2006, p. 168).

Os referidos autores, afirmam isso se referindo às políticas de formação continuada da Argentina, mas o mesmo pode ser constatado no Brasil, na medida em que a palavra profissionalização também se tornou presente nos discursos referentes ao trabalho docente e como objetivo a ser alcançado por meio de cursos de formação de professores, nos quais, segundo Shiroma; Moraes; Evangelista (2004),

[...] foi necessário peculiar estratagema de deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos, seguido do esforço de convencê-los de que precisam de uma reprofissionalização, desconectada das raízes do seu métier. O artilho consiste em que, buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história de seu ofício, esvazia-a de seu sentido original e em seu lugar procura construir uma outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência (p. 99).

Nesse contexto em que é preciso profissionalizar a profissão docente, na medida em que o sentido histórico do ser professor já não é mais válido para as demandas da atual escola, da sociedade e do mundo do trabalho, surge então um novo paradoxo, apontado por Libâneo (1998, p. 89-90), “A cada dia que passa aumentam os paradoxos entre a profissionalização e o profissionalismo [...]. Sem profissionalização fica difícil o profissionalismo, sem profissionalismo torna-se cada vez mais inviável o ensino de qualidade”.

Esses paradoxos se manifestam na medida em que se exige cada vez mais que o professor tenha profissionalismo e dessa forma o ensino seja de qualidade, mas, implanta-se um modelo de profissionalização em que:

[...] a luta pela igualdade de condições de formação permanente que se configura como um direito dos sujeitos e um dever do Estado se ressignificou [...], configurando-se como um dever dos docentes e um direito do Estado. São os docentes que devem capacitar-se para permanecer no sistema e é o Estado que deve habilitar e certificar essa capacitação (FELDFEBER; IMEN, 2006, p.179).

É a institucionalização do esforço individual, da meritocracia e da certificação de competências pelo Estado.

A consequência inevitável do atual modelo de profissionalização, segundo Libâneo (1998) é que ocorra o seu contrário, ou seja, a desprofissionalização.

A desprofissionalização afeta diretamente o status social da profissão em decorrência dos baixos salários, precária formação teórico-prática, falta de carreira docente, deficientes condições de trabalho. Com o descrédito da profissão, as consequências são inevitáveis: abandono da sala de aula em busca de outro trabalho,

redução da procura dos cursos de licenciatura, escolha de cursos de licenciatura ou pedagogia como última opção (em muitos casos, são alunos que obtiveram classificação mais baixa no vestibular), falta de motivação dos alunos matriculados para continuar o curso (LIBÂNEO, 1998, p.90).

Esse é sem dúvida um cenário conhecido por todos os que estão envolvidos com atividades relacionadas à educação no Brasil: professores desmotivados, precárias condições de trabalho, baixos salários, pequena procura pelas licenciaturas. Esses são os resultados do processo de desprofissionalização a que os professores têm sido submetidos, excluídos do processo de elaboração/concepção das propostas educacionais e vistos como mero executores. Desprofissionalizados como os professores podem exercer seu trabalho com profissionalismo? E o que vem a ser profissionalismo?

No atual processo produtivo, pode se considerar que

[...] o profissionalismo estendeu-se para além da obtenção de um emprego e de fazer um trabalho bem feito. Este novo profissionalismo implica, [...] estar preparado para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações [...] e até mesmo, para o subemprego ou para o trabalho autônomo (RAMOS, 2006, p. 249).

Aprofundando essa questão, Libâneo (1998) afirma que:

Profissionalismo significa compromisso com um projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc. É difícil aos professores assumirem os requisitos profissionais e éticos da profissão com os baixos salários, com a preparação profissional deficiente, com a baixa auto-estima que vai tomando conta de sua personalidade (p.90).

Essa realidade tem aberto caminho, segundo Dourado (2001) para um “[...] processo de aguda proletarização docente [...]” ou, em outros termos, como considera Esteve (1992), o que o professorado vive hoje pode ser denominado de “mal-estar docente”.

Na mesma esteira afirmam Tardif; Lessard (2007):

Enfim, a própria estruturação das organizações escolares e do trabalho dos professores se presta pouco a uma profissionalização séria desse ofício: fechados em suas classes, os professores não têm nenhum controle sobre o que acontece fora delas; eles privilegiam, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso à experiência pessoal como critério de competência, etc. Em suma, longe de estar profissionalizado, constata-se que esses diferentes fatos levantam no fundo toda a questão da proletarização do trabalho docente ou, ao menos, da transformação de grupos de professores em equipes de executivos que não têm nenhum vínculo com as decisões que os afetam (p.27).

Ninguém desmotivado, com uma formação inicial precária, sem interesse pela autoformação, sem condições financeiras para investir em sua autoformação, distanciado da esfera das decisões, sem um ambiente favorável ao desenvolvimento de sua profissionalização pode trabalhar com profissionalismo e, muito menos contribuir para que o ensino seja de qualidade.

3.3 Referenciais pedagógicos para a formação continuada de professores

Basicamente a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, está ancorada em dois referenciais pedagógicos: a Pedagogia das Competências e a Epistemologia da Prática.

3.3.1 Pedagogia das Competências

A Pedagogia das Competências é referencial para uma série de propostas curriculares no Brasil, a título de exemplo, citamos os Referenciais para a Formação de Professores elaborado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria da Educação Fundamental (BRASIL, 1998, 2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Educação Básica (BRASIL, 2001), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008).

Segundo Dias; Lopes (2003, p.1156), “[...] o conceito de competências é apresentado como nuclear na organização curricular – um “novo” paradigma educacional. Por intermédio do conceito de competências, é organizado o discurso que objetiva construir a qualidade da formação docente”.

Dias; Lopes (2003) afirmam também que o conceito de competências não é novo nas teorias curriculares, desde as décadas de 1960 e 1970 esse conceito já aparecia em programas de formação norte-americanos e brasileiros. No entanto, a partir da década de 1990 o conceito de competências ganhou centralidade nos discursos pedagógicos e nas propostas curriculares.

O currículo por competências, a avaliação do desempenho, a promoção dos professores por mérito, os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia, entre outros, disseminam-se nas reformas educacionais em curso no mundo globalizado (DIAS; LOPES, 2003, p. 1158).

Embora sendo o cerne das atuais propostas curriculares em inúmeros países, a Pedagogia das Competências, tem ferrenhos críticos, como Frigotto (2006), para quem a

Pedagogia das Competências é uma proposta individualista, particularista e imediatista, além de estar diretamente relacionada às transformações ocorridas no setor produtivo e educacional, servindo como “[...] parâmetro do mercado para a qualidade do ensino” (p.16), e ainda acrescenta:

Esta perspectiva pedagógica individualista [...] é coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social e coletivo. Cada indivíduo terá de agora em diante, então, de adquirir um banco ou pacote de competências desejadas pelos homens de negócio no mercado empresarial, permanentemente renováveis, cuja certificação lhe promete empregabilidade (FRIGOTTO, 2006, p. 16).

Pela afirmação de Frigotto (2006), a Pedagogia das Competências não está restrita às práticas educacionais, mas serve também como parâmetro para o setor empresarial. No que se refere especificamente ao setor educacional, como apontado na seção anterior, tendo como referência a obra de Saviani (2007), a Pedagogia das Competências emerge de um rejuvenescimento do construtivismo – denominado pelo referido autor como “neoconstrutivismo”.

Segundo Berger (2000, apud RAMOS, 2006), as referências teóricas da Pedagogia das Competências são a Epistemologia Genética de Jean Piaget e a Linguística de Noam Chomsky.

Na base de seu significado está a idéia da construção de estruturas na apropriação pela mente humana dos conhecimentos e na construção de novos conhecimentos pela relação de interação com o meio social e natural. As estruturas mentais e as interações sociais gerariam a possibilidade de significar o mundo, de apropriar-se de novos elementos integrando-os na rede de esquemas mentais (Piaget). Na consolidação desse embasamento teórico, parece haver uma certa filiação ao inatismo de Chomsky sobre a existência, na ontogênese do conhecimento, de uma estrutura ou de uma capacidade inicial inata própria da espécie humana de construir conhecimento; de construí-lo na interação com o mundo; [...] a referência teórica do significado conferido à noção de competência tem como base o princípio que efetivamente faz convergir o pensamento de ambos os autores: a construtividade do conhecimento, seja por uma determinação inata, seja pelos estímulos do meio exterior (RAMOS, 2006, p. 162).

A partir desse referencial teórico é possível então definir as competências como “[...] as estruturas ou esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os próprios saberes do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes construídos pela humanidade, adquiridos por meio das transposições didáticas” (RAMOS, 2006, p. 163).

Portanto, pela proposta da Pedagogia das Competências é possível a todos os indivíduos adquirirem saberes não apenas nos espaços destinados à construção dos saberes historicamente acumulados, tal como a escola e a universidade, (espaços em que ocorre a

transposição didática), mas, também por meio da experiência, da capacidade de integrar saberes e de transferi-los/aplicá-los em diferentes situações, também se configuram como meios de aquisição de saberes e espaços para mobilização desses saberes.

Cada vez mais adquirem legitimidade os conhecimentos e saberes que se desenvolvem pela experiência ou por outras vias que não seja a educação institucionalizada, pleiteando-se a legalidade de mecanismos que confirmem reconhecimento público e oficial a esses saberes (RAMOS, 2006, p. 78).

Ramos (2006) indica que esse papel de certificação das competências é exercido pelo Estado – em muitos países, inclusive no Brasil, tal processo já está em vias de desenvolvimento e ação.

Em se tratando da Pedagogia das Competências especificamente na formação de professores, é possível perceber sua influência nas propostas de formação centradas no “saber fazer”, na resolução de problemas e na mobilização de saberes. Portanto, a formação de professores nos Institutos Superiores de Educação onde a centralidade está no ensino e não na pesquisa se ajusta a esses pressupostos, na medida em que “[...] o discurso sobre as competências [...] nada mais significa do que uma tecnização do trabalho dos professores e de sua formação” (PIMENTA, 2002, p. 25).

Também analisando documentos que embasam a formação de professores no Brasil, é possível encontrar esses elementos. Nos Referenciais para a Formação de Professores no Brasil (BRASIL, 1998), por exemplo, conhecimento profissional, é definido como:

[...] um conjunto de saberes teóricos e experienciais que não pode ser confundido com uma somatória de conceitos e técnicas. Não é apenas racional e teórico, tampouco apenas prático e intuitivo: é o que permite ao professor gerir as informações de que dispõe e adequar sua ação, estrategicamente, segundo o que perceber de cada situação, a cada momento, sem perder de vista os objetivos educacionais. Os conhecimentos se expressam, portanto, num saber agir numa situação concreta. Em outras palavras, o conhecimento profissional do professor é aquele que favorece o exercício autônomo e responsável das funções profissionais, cujo contexto é marcado consideravelmente pelo imprevisível, pelo imponderável (BRASIL, 1998, p.85).

Nesse fragmento estão presentes referenciais teóricos da Pedagogia das Competências, na medida em que, ao definir conhecimento profissional, valoriza os saberes derivados da experiência e as ações concretas do professor diante do imprevisível.

Na atualização dos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002), novamente aparece a centralidade da formação de professores a partir das competências. Lê-se:

Competência, como entendida neste documento, refere-se à capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experenciais da vida profissional e pessoal para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apóia-se, portanto, no domínio de saberes, mas não apenas dos saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações complexas (p.61).

Assim, a aquisição do conhecimento profissional pelas vias da formação inicial e continuada e, sobretudo, a partir da própria prática, possibilitaria ao professor adquirir competências (utilização de recursos cognitivos e afetivos) para ministrar suas aulas, trabalhar em equipe e ainda refletir sobre sua própria prática.

As competências configuram-se, portanto, como pontos de convergência entre as necessidades do contexto do trabalho educativo e as características pessoais do professor. Devem ser identificadas nas situações de trabalho e apresentadas como características básicas a serem incorporadas pelos professores em processos formativos, inicial e continuado, com vistas a um bom desempenho profissional (MAZZEU, 2007, p. 83).

Mazzeu (2007), ainda em sua análise sobre as propostas de formação continuada contidas nos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998), afirma que:

[...] o documento determina que a formação continuada deve ocorrer: a) na própria escola, por meio da reflexão compartilhada, do trabalho em equipe, da tomada de decisão, da criação de grupos de estudo, da supervisão e orientação pedagógica, da assessoria de profissionais especialmente contratados para esse fim; b) em cursos e programas de formação, palestras, seminários e intercâmbios que favoreçam a ampliação do universo cultural do professor, a atualização e a troca de experiências (p. 88).

Os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998, 2002), portanto, reforçam a formação continuada centrada na escola e a idéia de participação dos professores em palestras, cursos, seminários, os quais ofereceriam a certificação das competências necessárias para que os docentes atuem em suas escolas e em suas salas de aula.

A formação continuada feita na própria escola acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisão, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica, na assessoria de profissionais especialmente contratados etc. Outras formas, tais como programas desenvolvidos com várias escolas, intercâmbios, cursos, palestras, seminários, são importantes meios de atualização, de troca e de ampliação do universo cultural e profissional das equipes. Entretanto, não devem perder de vista a ligação com as questões e demandas dos professores sobre seu trabalho (BRASIL, 2002, p.71).

Por tal orientação, a formação continuada não apenas deve centrar-se na escola, mas, nos problemas do cotidiano da escola – perde-se a noção das macro-estruturas e fecha-se nos problemas do cotidiano e no desenvolvimento de competências que resolvam tais problemas.

Tal atitude enfraquece mecanismos coletivos de luta pela melhoria a educação, e segundo Brzezinski (2008a), tal formação “[...] resulta um perfil docente centrado na aquisição de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em uma formação prática e simplista” (p.184) e de mera certificação.

A formação centrada na Pedagogia das Competências é refutada por algumas associações científicas da área da educação entre quais se destacam a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES) e o Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas (FORUNDIR) (BRZEZINSKI, 2008a/b).

Notadamente, essas entidades defendem a criação de um sistema nacional de formação de professores que permita implantar uma política nacional de formação e valorização do magistério. A meu ver, uma política global de formação, valorização e um sistema nacional de formação de profissionais contradita a criação de um sistema federativo de certificação de competências (BRZEZINSKI, 2008a, p.186).

Especificamente sobre a discordância da ANFOPE quanto à formação do professor centrada na prática, na Pedagogia das Competências e na instrumentação técnico-científica, Palma Filho (2004), afirma: “A ANFOPE tem reiterado em vários pronunciamentos a sua discordância em relação a esse caráter técnico-instrumental que a legislação quer conferir à formação do professor para a educação básica” (p.149).

Essas críticas são refutadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001), é o que apontam Dias e Lopes (2003):

Refutando a crítica de que estaria negando a importância das disciplinas na formação de professores, as Diretrizes (2001) argumentam que no currículo por competências os saberes disciplinares passam a ser situados no conjunto do conhecimento escolar, mudando, no discurso curricular, o *lugar*³² que ocupa a disciplina e o *uso*³³ que dela é feita, ou a que finalidade lhe é atribuída (p.1166).

No entanto, a análise de documentos como os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998, 2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2001), demonstram que tomar a Pedagogia das Competências como referencial teórico para a formação de professores caracteriza-se como “[...] um processo de

³² Grifo no original.

³³ Grifo no original.

treinamento, no qual mais que dominar conhecimentos teóricos, importa que o professor saiba aplicar esses conhecimentos em situações concretas, na prática e com a máxima de que isso se aprende fazendo” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1171).

Nesse sentido, a formação de professores perde muito em qualidade, na medida em que tal formação embora defendendo um “saber holístico” e interdisciplinar, acaba por produzir um saber fragmentado, em que o professor é “treinado” para executar programas, aplicar conhecimentos em situações concretas, mobilizando saberes cognitivos e afetivos, os quais não necessariamente são aprendidos no processo de formação, mas que o professor aprenderá dando aula, no cotidiano, na prática, daí que sua formação não necessita de pesquisa, apenas de ensino e seu trabalho pode ser constantemente avaliado, pois se tem definidos quais são os critérios que podem certificá-lo como competente ou incompetente.

Um professor que é formado a partir desses referenciais ensinará seus alunos da mesma forma e, tal como interessa à lógica do mercado. O resultado de todo esse processo é que se desenvolve uma educação de caráter imediatista e superficial, pois “[...] a competência enfraquece a dimensão conceitual da qualificação” (RAMOS, 2006, p. 282) e favorece “[...] a construção de um novo modelo de docente, mais facilmente controlado na produção de seu trabalho e intensificado nas diversas atividades que se apresentam para a escola e, especialmente, para o professor” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1171).

3.3.2 Epistemologia da Prática

Além da Pedagogia das Competências, a outra matriz teórica que tem orientado a formação de professores no Brasil é a do “Professor Reflexivo”, denominada de Epistemologia da Prática, cuja a principal referência é Donald Schön.

Desde os anos de 1990, a idéia do “professor reflexivo” tem ganhado espaço no cenário educacional e as pesquisas de Schön (1983, 1987, 1992) acerca do ensino reflexivo e da formação de professores a partir de uma Epistemologia da Prática, abriu caminho para que outros autores, de diferentes perspectivas, também passassem a estudar o tema acrescentando a ele outras dimensões a partir da centralidade da prática no processo formativo, tais como a questão da história de vida do professor e suas relações com o seu desenvolvimento profissional, o ciclo de vida e carreira docente, etc. Entre os esses autores podemos citar: Nóvoa (1991, 1992), Zeichner (1993, 2003), Huberman (1992), Alarcão (1996), Pimenta (2007a) e outros.

Dentro da perspectiva desses autores, em linhas gerais, o ensino reflexivo seria a oposição à racionalidade técnica que sempre marcou o trabalho e a formação de professores (PIMENTA, 2007a).

Donald Schön [...] observando a prática de profissionais e valendo-se de seus estudos de filosofia, especialmente sobre John Dewey, propõe que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnicos profissionais (PIMENTA, 2002, p. 19).

Assim, pensando em romper com esse ciclo de aprendizagem, que não permite, segundo Schön, que professor assim formado responda às inúmeras situações e resolva os inúmeros problemas que surgem no exercício de sua função pedagógica, Schön (1992) propôs um triplo movimento: reflexão-na-ação, reflexão sobre-a-ação e reflexão sobre-a-reflexão-na-ação.

Cada um desses movimentos podem ser sucintamente entendidos como: “*reflexão-na-ação*” o processo que “[...] ocorre nas interações com as experiências que resultam em formas freqüentemente repentinas e não antecipadas pelas quais se vê a experiência diferentemente” (MIZUKAMI, 1996, p.61). Já a “*reflexão-sobre-a-ação*” seria o processo que “[...] se refere ao pensamento deliberado e sistemático, dirigido a ações e é usualmente utilizada em programa de formação e em parte considerável da literatura sobre ensino reflexivo” (MIZUKAMI, 1996, p.61). Enquanto a “[...] reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação” seria a “análise posterior sobre o que ocorreu na ação” (ONOFRE, 2000, p.8).

Tais momentos, segundo Schön (1992), se complementarizam e tornariam o professor um investigador de sua própria prática em sala de aula, dessa forma sendo capaz de detectar problemas, analisá-los e propor soluções para os mesmos (ONOFRE, 2000).

Tal proposta é denominada de Epistemologia da Prática, pois, propõe “[...] a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2002, p. 19).

Em um estudo sobre a Epistemologia da Prática, Mizukami (1996), afirma:

A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem etc. estão na base de sua prática de sala de aula. A reflexão oferece a eles a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática. Possibilita, igualmente, o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão eles aprendem a

articular suas próprias compreensões e reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal (p.61).

No entanto, a forma como a Teoria do Professor Reflexivo tem sido utilizada nos discursos pedagógicos e aplicada nos processos de formação de professores tem sido passível de críticas.

Segundo Pimenta (2002), o que Schön propôs foi uma “[...] forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição” (p.20).

Mas, não necessariamente tem sido essa a utilização da teoria do professor reflexivo na formação de professores.

Segundo Mazzeu (2007), por exemplo, a teoria do professor reflexivo reforça o individualismo e a responsabilização do professor sobre seus êxitos e fracassos – bem ao gosto das propostas neoliberais.

De acordo com os Referenciais, a formação reflexiva deve ser incorporada à formação do professor de modo a potencializar a ação e a reflexão, tidas como necessárias ao desenvolvimento de uma prática educativa competente e problematizadora. (...) Tal posicionamento reforça a valorização dos atributos pessoais do professor, assim como o comprometimento com os resultados do trabalho (MAZZEU, 2007, p.86).

Essa afirmação de Mazzeu (2007) encontra respaldo quando se lê nos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) que:

O desenvolvimento profissional permanente requer um processo constante e contínuo de estudo, reflexão, discussão, confrontação e experimentação coletiva, para o qual é necessário não só que as instituições contratante assumam a responsabilidade de propiciar condições institucionais e materiais, mas que o professor tome para si a responsabilidade por sua formação (p. 66).

O texto propõe a reflexão, a discussão, a confrontação e experimentação coletiva, mas também que isso deve ser assumido como responsabilidade do professor. Daí a possibilidade de tal tendência à reflexão favorecer o individualismo – como apontada por Mazzeu (2007), e também por Mizukami (1996, p. 65): “[...] o magistério vem sendo analisado como uma profissão solitária e já que essa característica estaria sendo concebida como dificultadora não só do desenvolvimento profissional do professor, mas, também da constituição de um corpo de conhecimentos próprios à profissão”.

Essa questão da forma como a teoria do professor reflexivo estar favorecendo o individualismo também é apontada por Zeichner (2003), ao dizer que tal teoria tem a

[...] tendência a favorecer a reflexão dos professores individuais, que devem pensar por si só sobre sua atividade. A maior parte do discurso sobre o ensino reflexivo dá pouca ênfase à reflexão como uma prática social, na qual grupos de educadores apóiem e sustentem o crescimento de cada um de seus membros (ZEICHNER, 2003, p.45).

Portanto fica aberta a questão apontada por Contreras (1997, apud VALADARES, 2002):

O que está em dúvida é se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem a uma consciência e realização dos ideais emancipatórios, de igualdade e justiça, ou se, da mesma forma, ao não se definir o compromisso com determinados valores, poderia estar a serviço de justificar outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social (p. 193).

A proposta de tomar a reflexão como eixo da prática docente é interessante na medida em que desafia o professor a um constante exercício de avaliação de seu trabalho. No entanto, uma reflexão sobre a prática precisa ser feita à luz da teoria, e não do senso comum, e do espontaneísmo, pois:

O saber docente não é formado apenas de prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois, dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos histórico, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2002, p. 24).

O tipo de reflexão que tem sido proposta nos meios educacionais com base na Epistemologia da Prática, parte do cotidiano e volta a ele mesmo, sem, contudo, transformá-lo, antes, pelo contrário, ao ser apropriada pelos discursos pedagógicos de características neoliberais, acaba por reforçar o conservadorismo e ser mais um obstáculo no processo de profissionalização do professor e no exercício de sua docência.

[...] a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o conceito de professor reflexivo em um mero termo, expressão de uma moda, à medida em que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares [...] (PIMENTA, 2002, p. 45).

Por todas essas implicações, tanto da Pedagogia das Competências quanto da Epistemologia da Prática nos posicionamos criticamente, sob o respaldo de autores como Saviani (2007), Frigotto (2006), Ramos (2006) e Pimenta (2002), sobretudo porque tais matrizes teóricas têm sido apropriadas ao discurso neoliberal que propõe a autonomia e que cria inúmeras formas de controle, cerceando a formação e a ação pedagógica dos docentes, dificultando uma profissionalização emancipatória e enfraquecendo o papel da teoria na formação docente.

A teoria é que deve lançar luz à reflexão, de outra forma corre-se o risco de cair no “praticismo” (PIMENTA, 2002), pois “[...] ao se referir sobre uma ação deve-se ter claro que essa análise é realizada à luz de um referencial teórico, e assim fica evidente a necessidade de uma formação teórica do professor que possibilite o resgate de sua prática” (VALADARES, 2002, p.199).

3.4 A formação continuada centrada no ambiente escolar

A Pedagogia das Competências e Epistemologia da Prática – são as matrizes teóricas básicas dos programas de formação de professores no Brasil, sobretudo a formação realizada no próprio ambiente escolar.

Algumas questões emergem dessa realidade: As escolas oferecem ambiente favorável para que o professor desenvolva a autoformação e a formação conjunta com seus pares? A substituição da formação continuada realizada no ambiente da universidade e /ou outras instituições de ensino superior pelo ambiente escolar e do professor universitário pelo coordenador pedagógico como figura central da formação dos professores da educação básica tem contribuído para melhorar a qualidade das propostas de formação continuada?

Em relação à substituição da formação continuada “clássica” – realizada na universidade – termo utilizado por Candau (1996) pela formação continuada do professor no próprio ambiente de trabalho, ou seja, na escola, os defensores de tal proposta argumentam que: “[...] o dia-a-dia na escola é um lócus de formação. Nesse cotidiano ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas, portanto, é nesse lócus que muitas vezes ele vai aprimorando sua formação” (CANDAU, 1996, p. 144).

No entanto, os próprios defensores da formação continuada realizada no ambiente escolar têm ressalvas quanto à qualidade desse tipo de formação eis o que também afirma Candau (1996):

Contudo, [...] não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, mecânica, não favorece esse processo (CANDAUI, 1996, p. 144).

Consideramos que o melhor lugar ainda para a formação do professor é a universidade, e que a ela não deve estar apenas destinada a formação de profissionais ao nível *stricto sensu*. A universidade pode e deve contribuir diretamente na qualidade da educação básica, formando professores inicial e continuamente, na medida em que nesse espaço é que existe uma garantia maior de padrão de qualidade “[...] a ser efetivada, através da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, pesquisa e extensão e pela articulação responsável com a sociedade civil e as demandas do setor produtivo” (DOURADO, 2001, p.56).

Isto pressupõe que juntos, universidade e professores do ensino fundamental e médio, caminhem em busca de situações em que ambos consigam promover, efetivamente, a reflexão sobre experiências cotidianas na área do ensino e a prática docente com o debate acadêmico que se faz necessário sobre essas experiências. Sabemos que estas instituições têm grandes contribuições a oferecer na formação de docentes em serviço [...] (PRADA, 2001, p.112).

A escola poderia ser um local privilegiado da formação continuada de professores desde que, como afirma Candau (1996) ao defender a escola como “lócus privilegiado da formação continuada”, fosse possível:

[...] trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e sua associação, ressituar o trabalho de supervisão e orientação pedagógica nessa perspectiva (CANDAUI, 1996, p.145).

Mas, essas possibilidades não existem e, de mais a mais, o ambiente escolar é um lugar de muitos conflitos, e, via de regra, nas escolas brasileiras “[...] as condições de trabalho são ainda muito degradantes, as relações de poder muito opressivas e a vivência cultural precária e alienante” (SEVERINO, 2003, p.83).

Assim sendo, concordamos com Libâneo (1998, p. 90): “[...] as escolas não conseguem se organizar para assegurar um ambiente de trabalho formativo”, e consideramos que o professor precisa de um distanciamento do ambiente da escola para melhor conduzir sua formação, precisa estar em locais que estimulem a autoformação, a reflexão à luz da teoria e ampliação de sua cultura geral, o que não é possível no ambiente da própria escola.

As escolas não são espaços estimulantes para a formação em serviço: não há bibliotecas para os professores, não há estímulo à produção e à inovações pedagógicas, nem à emergência de novas lideranças democráticas e competentes. As escolas ainda não são espaços com autonomia suficiente para viabilizar o processo de autoria pedagógica por parte do corpo docente (GARRIDO, PIMENTA e MOURA, 2000, p.110-111).

Também consideramos que a ênfase dada na formação em serviço realizada no próprio ambiente escolar sob a condução dos coordenadores pedagógicos esvaziaram em muito a qualidade dos cursos de formação e isso se deve a inúmeros fatores: as reuniões pedagógicas das escolas tratam muito mais de problemas que acontecem no dia-a-dia e de questões burocráticas do que criam possibilidades de estudo aos professores (FERNANDES, 2004); o coordenador pedagógico é escolhido pelo diretor da escola, portanto, é uma função e não um cargo – tal situação pode levar tanto a uma constante substituição no exercício dessa função o que impede uma continuidade no trabalho, como também pode levar à permanência de um mesmo coordenador pedagógico por anos a fio e sem que essa pessoa tenha formação e conhecimento adequado para exercer tal função. Sendo assim, consideramos que a formação realizada por um docente e/ou grupo de docentes vinculado a uma universidade ou mesmo a um Instituto Superior de Educação teria melhores condições de oferecer aos professores da educação básica a possibilidade de uma formação de maior qualidade.

Daí que rever a forma como tem se realizado a formação continuada de professores precisa ser realizada pelos órgãos competentes.

3.5 Formação continuada e saberes da docência

Os saberes da docência têm sido tema dos estudos de Tardif; Raymond (2002), Tardif; Lessard (2007), Pimenta (2007) e Azzi (2007). Para estes autores, tais saberes incidem sobre a identidade profissional do professor. E o que vem a ser identidade profissional?

Primeiro ponto a ser pensado é que “A identidade não é algo adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p.16) e, segundo, “A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1992, p.17).

Na mesma direção, Tardif; Lessard (2007, p 45) afirmam que a identidade do professor “[...] é menos definida por seu papel codificado do que por suas relações humanas cotidianas com seus alunos e seus colegas de trabalho [...]”.

Nesse sentido, o ser professor e reconhecer-se como professor é um processo em construção permanente e está diretamente relacionado ao que somos como pessoa e à forma como nos relacionamos com as pessoas com nossos alunos e com os colegas de trabalho, ou seja, o eu pessoal e o eu profissional são inseparáveis. Os mecanismos de constituição da identidade pessoal são extremamente complexos e não cabe neste momento discuti-los, cabe apenas tocarmos nas questões relacionadas à identidade profissional para compreender melhor quais são os saberes da docência.

Sendo assim, um aspecto importante a destacar é que o processo de construção da identidade profissional está relacionado à função social da profissão bem como “[...] ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola” (MOITA, 1992, p.116).

Eis mais uma problemática para o exercício da docência, pois, na medida em que os docentes têm sido vítimas de um processo de “proletarização” e “mal-estar”, em decorrência de um conjunto de fatores, inclusive da desvalorização social da profissão, pode-se dizer que o professorado também esteja enfrentando uma crise de identidade.

Essa crise de identidade decorrente da desvalorização social do “ser-professor”, dos baixos salários, da falta de motivação, da falta de consciência de classe e das péssimas condições de trabalho, também pode estar relacionada à precariedade dos saberes da docência que tem orientado o trabalho dos professores.

Pimenta (2007a) aponta que os saberes da docência são: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

Quanto à experiência, Pimenta (2007) se refere a duas categorias: 1. A experiência que os graduandos das licenciaturas trazem para a sua formação inicial do que é ser professor advinda tanto da sua experiência como alunos, como dos estereótipos que a sociedade tem dos professores e do que os meios de comunicação veiculam, ou ainda decorrente do fato de alguns alunos já exercerem a função de professores antes mesmo de chegar a cursar uma licenciatura; 2. A experiência que os professores em exercício produzem em seu cotidiano docente.

Quanto à primeira categoria de experiência, Pimenta (2007a, p. 20) afirma que tais futuros professores, “Sabem, mas não se identificam como professores, na medida em que olham o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno”.

O desafio das licenciaturas seria o de colaborar para que os alunos deixem de ver o professor como alunos e passem a se ver como professores (PIMENTA, 2007a), ou seja, que construam uma nova identidade, a identidade profissional e isso se faria a partir:

[...] da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade (PIMENTA, 2007a, p.19).

Quanto à segunda categoria de experiência, derivada do exercício da docência, Pimenta (2007a) afirma que essa se configuraria a partir:

Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, a construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2007a, p.20).

Segundo Pimenta (2007a), nesse duplo sentido, a experiência – derivada do passar a ver-se como professor a partir da formação inicial e do exercício da docência propriamente dito, torna-se um dos saberes da docência.

Acerca da questão da relação entre docência e experiência, Tardif; Lessard (2007), aponta que:

[...] essa noção de experiência pode ser entendida de duas maneiras: a experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações de trabalho que se repetem. [...] Mas também se pode compreender a experiência, não como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo (p.51).

Portanto, a experiência, enquanto um saber da docência tanto se refere ao tempo de exercício da profissão que dá ao professor certezas e controle para agir diante de determinadas situações como também se refere à intensidade do que o professor já vivenciou em termos de formação e de atuação profissional, independentemente do tempo de atuação na profissão.

Quanto ao conhecimento - outro fundamento dos saberes da docência apontado por Pimenta (2007a), é que conhecimento não pode ser confundido com informação e que esta seria o primeiro estágio do conhecimento. Assim, “[...] conhecer implica um segundo estágio; o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as” (PIMENTA, 2007, p.21). Nesse sentido, a formação de professores deve trabalhar com o conhecimento e a educação escolar, da mesma forma deve “[...] possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los,

contextualizá-los” (PIMENTA, 2007a, p.23). Conhecimento aqui é tomado no sentido amplo, universal e não no sentido estrito de conhecimento pedagógico, que será explicitado mais adiante.

Além da experiência e do conhecimento, Pimenta (2007a) aponta que o saber pedagógico também se configura como um dos saberes da docência e pode colaborar com a prática na medida em que são mobilizados a partir dos problemas colocados pela própria prática, “[...] entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior” (PIMENTA, 2007a, p.27).

Na verdade, os saberes da docência se compõem de vários outros tipos de saberes, conforme aponta Pimenta (2007b) apoiada na obra de Tardif; Raymond (2002), sendo, portanto um saber plural.

Para esses autores (Tardif; Raymond), o saber plural é constituído pelos saberes das disciplinas (que correspondem aos diversos campos do conhecimento), os saberes curriculares (programas escolares com objetivos, conteúdos e métodos), os saberes profissionais (conjunto dos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores) e os saberes da experiência (que são incorporados à vivência individual e coletiva sob a forma de habilidades, de saber fazer e saber ser) (PIMENTA, 2007b, p.41).

A pluralidade desses saberes pode ser visualizada no quadro a seguir:

QUADRO 2 – SABERES DOS PROFESSORES

| Saberes dos Professores | Fontes sociais de aquisição | Modos de integração no trabalho docente |
|---|---|---|
| Saberes pessoais dos professores | Família, ambiente de família, a educação no sentido nato | Pela história de vida, pela socialização primária |
| Saberes provenientes da formação escolar anterior | A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc. | Pela formação e pela socialização pré-profissionais |
| Saberes provenientes da formação profissional para o magistério | Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc. | Pela formação e pela socialização nas instituições de formação de professores |
| Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usado no trabalho | Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas, etc. | Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas |
| Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola | A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc. | Pela prática do trabalho e pela socialização profissional |

Tardif e Raymond (2002, p.63)

A formação inicial e continuada precisam estar articuladas com a construção dos saberes da docência na medida em que “[...] qualificado é o professor que possui conhecimento e o saber pedagógico e tem compromisso com o processo de ensino-aprendizagem” (AZZI, 2007, p.56).

4.2. Possibilidades de êxito e de fracasso das propostas de formação continuada

O que leva os professores a participarem de cursos de formação continuada, o que os professores esperam de um curso de formação continuada, o que pode levar uma proposta de formação continuada ao êxito e ao fracasso?

Para pensar essas questões, o aspecto central é que:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (CANDAU, 1996.p.150).

Se a formação continuada não pode ser concebida da forma expressa acima, é porque ela “[...] deve produzir ações reflexivas e investigativas capazes de contribuir para que os professores desenvolvam uma consciência crítica” (NUNES, 2005, p. 9).

No entanto, não é essa a concepção que tem embasado as propostas de formação continuada e nem levado os professores da educação básica aos cursos de formação continuada.

As propostas de formação continuada parecem partir do princípio de que a participação de professores em palestras, cursos, seminários e a certificação de determinadas “competências” poderiam resolver os males da educação, sanar as deficiências de conhecimento e saber pedagógico dos professores, melhorar a qualidade das aulas, a aprendizagem dos alunos e os resultados das avaliações.

As políticas de qualificação da educação, projetos, campanhas que as concretizam, estão orientadas, ao menos intencionalmente ao atendimento da “qualificação” dos professores. (...) Esta “qualificação” é entendida mais no sentido da “eficácia e da eficiência do trabalhador da educação” do que do ponto de vista do desenvolvimento do ser humano profissional e docente (...). Desta forma, os programas, projetos e outras atividades que concretizam essas políticas, terminam sendo implantações verticais, com pouca consideração dos reais interesses e necessidades dos profissionais da educação (PRADA, 2001, p.98).

No Brasil, como já apontado anteriormente, as duas principais vertentes que têm orientado as propostas de formação de professores, tanto inicial quanto continuada são a Pedagogia das Competências e a Epistemologia da Prática, as quais têm contribuído para gerar propostas que coincidem com os interesses dos organismos internacionais na medida em que certificam os professores de que os mesmos dominam as competências necessárias para dar aula e colocam o professor como o responsável por refletir sobre sua prática sendo essa uma condição para que ele melhore o seu trabalho.

Nessa perspectiva, bastaria ao professor ter mais compromisso com uma prática reflexiva que seu trabalho seria de melhor qualidade – mais uma vez a ação individual aparece como solução e a responsabilização por um ensino de má qualidade recai sobre o próprio professor. Isso decorre do fato de que “[...] enredado pela ideologia dos financiadores, o Brasil tem adotado um “modelo” de formação de professores que consiste muito mais em conceder certificação do que conferir uma boa qualificação” (BRZEZINSKI, 2008b, p.196) aos professores em exercício e aos futuros professores (alunos das licenciaturas).

Na medida em que no Brasil não existe um projeto global de formação de professores (BRZEZINSKI, 2008a), as ações de formação continuada se realizam de forma pontual “[...] sem articulação entre si e sem periodicidade definida”, além de priorizarem cursos sob “um modelo transmissivo de educação” é o que aponta (NUNES, 2005), ao estudar ações de formação continuada no Ceará, mas cuja análise é válida para todo o Brasil.

Essa característica de cursos de formação continuada centrados no modelo transmissivo também é apontado por Prada (2001), quando ao analisar os fundamentos teóricos de documentos de políticas educacionais relacionadas à formação de professores, encontrou nos mesmos os pressupostos teóricos da formação reflexiva e a crítica à práticas educativas transmissivas, tais como a “educação bancária”, “[...] no entanto, quando relacionados os fundamentos com as atividades que desenvolvem, pode-se observar a utilização de metodologias mais interessadas em passar informações para os professores do que na construção de conhecimentos” (PRADA, 2001, p.2-3).

O fato do Brasil não ter um projeto global de formação de professores também acaba por submeter a formação de professores às ideologias políticas dos grupos que ocupam o poder por um determinado tempo (mandato(s)), levando à ações pontuais que pouco podem contribuir para uma formação de qualidade e ainda, por ser uma formação submetida aos reveses da política, não promove a formação política e ética nos professores. Essa dimensão da formação é apontada por Prada (2001, p. 3): “[...] é preciso que os professores adquiram,

ao longo de sua formação, uma consciência política que privilegie a participação na vida social e afirme o direito à cidadania plena” e também por Severino (2003):

O investimento na formação e na atuação profissional do educador não pode, pois, reduzir-se a uma suposta qualificação puramente técnica. Ela precisa ser também política, isto é, expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. E é sendo política que a atividade profissional se tornará intrinsecamente ética.

Também precisa lhe assegurar a capacidade de avaliação ética dos processos envolvidos em sua prática educacional, de modo que possa agir eticamente, ou seja, articular as suas determinações pessoais às exigências decorrentes da dignidade dos sujeitos educandos e dos direitos universais legítimos da própria sociedade. Trata-se, para esse profissional, de inserir-se num projeto educacional que se refere fundamentalmente aos interesses objetivos dos sujeitos/educandos. É por isso mesmo que se diz que o compromisso ético do educador é fundamentalmente um compromisso político; ou seja, a construção de uma sociedade democrática, feita de cidadania (p.83).

Esse tipo de formação não se realiza com ações pontuais, com mera certificação e distribuição de méritos, antes exige haja,

[...] independentemente da ideologia do governo que ocupa o poder de decisão legitimado pelo voto nas urnas, o estabelecimento de “uma política global de formação e de valorização dos profissionais da educação, com a perspectiva de construir um sistema nacional organicamente articulado entre as diferentes esferas – municipal, estadual e federal – e que incida de modo qualitativo sobre a formação inicial, continuada, planos de cargos, funções e condições de trabalho (BRZEZINSK, 2008a, p.172).

Tal realidade permitiria aos professores se reconhecerem como agentes da transformação social mediante uma prática docente cujos pressupostos seriam os da ética, da democracia e da cidadania e isso “[...] não significa simplesmente dar nomes ou sugerir temas para serem tratados nas atividades de formação. São necessárias condições políticas, econômicas, de tempo e espaços favoráveis” (PRADA, 2001, p.112).

Infelizmente essa não é a realidade da formação de professores no Brasil, pois, se o Governo não se compromete com a criação de um projeto global que articule formação inicial e continuada, também falta compromisso por parte dos professores quando se trata de sua participação em cursos de formação contínua.

Segundo Pimenta (2007b) é possível distinguir as iniciativas que levam os professores a participarem de cursos de formação continuada, as quais seriam as iniciativas de caráter pessoal e as iniciativas de caráter institucional, podendo ambas ser individuais ou coletivas e ainda de caráter voluntário ou compulsório.

Pimenta (2007b) também afirma que a formação continuada oriunda da iniciativa pessoal é a forma mais recorrente e que geralmente a pessoa que a busca tem como objetivo primordial a melhoria salarial. Essa busca individual acabou contribuindo para criar um nicho de mercado, ou seja, se proliferam por todo o país cursos de especialização oferecidos pelas mais variadas instituições e, sobretudo na modalidade à distância. A qualidade, porém dessas várias especializações quer na modalidade presencial, quer a modalidade à distância acaba sendo duvidosa e “(...) demonstra a inconsistência ou mesmo, a ausência de uma política de formação institucional dos profissionais do ensino” (PIMENTA, 2007b, p.38).

Quanto às iniciativas institucionais, Pimenta (2007b) considera que:

[...] as iniciativas institucionais apresentam aspecto positivo quando a demanda é de caráter coletivo, na medida em que a iniciativa do grupo de educadores decorre da necessidade de buscar alternativas para superar problemas detectados na sua atuação profissional, ou insegurança em relação a determinados conteúdos ou à forma de ministrá-los (p.39).

Porém nem sempre as instituições têm recursos para prover uma proposta de formação continuada que responda a essas necessidades dos professores, as quais muitas vezes demandam pessoal especializado para ministrar cursos e que a escola e o grupo de professores não têm condições de contratar.

Acrescentamos a essas iniciativas – pessoal e institucional – as propostas e/ou iniciativas que provêm do Ministério da Educação, das Secretarias de Educação quer estaduais quer municipais e das Diretorias de ensino. Distinguimos as iniciativas que partem de tais órgãos das “iniciativas institucionais” apresentadas por Pimenta (2007b), na medida em que aquelas apresentadas pela autora decorrem das necessidades particulares de cada ambiente escolar, sendo mais específicas e com objetivo de sanar as dificuldades daquele grupo específico de professores que trabalham com uma realidade específica.

As iniciativas de formação continuada que provêm de órgãos gestores (Ministérios, Secretarias e Diretorias) geralmente têm propostas generalistas e trazem em seu bojo a possibilidade de premiações e evolução funcional – seriam esses os motivos que levariam os professores a participarem de tais ações de formação?

O que também é comum nas propostas de formação continuada que provêm dos órgãos gestores é que elas sejam o meio de informar os professores sobre as reformas estruturais direcionadas à educação, além de ser também uma possibilidade de moldar os professores para que trabalhem seguindo a “cartilha”, as recomendações e prescrições do próprio Governo, cerceando dessa forma a autonomia didática e o senso crítico dos

professores, por meio de “treinamentos”, “capacitações” e certificação de competências. Embora o discurso que provenha dos órgãos governamentais seja o da autonomia novas formas de controle são sempre criadas e recriadas e os cursos de formação continuada podem acabar sendo mais um espaço para que isso ocorra.³⁴

A formação continuada deve ser um elemento que possibilite ao professor ampliar sua autonomia e, conseqüentemente contribuir para a formação de alunos mais autônomos, mas essa relação entre a formação continuada e ampliação da autonomia docente só pode ocorrer quando as propostas de formação não têm uma mera abordagem de “treinamento”, “capacitação”, “aperfeiçoamento”, “certificação” ou pior, “reciclagem”.

Daí decorre uma relação de profundidade entre o exercício da autonomia intelectual do professor que ajuda o aluno a construir a sua própria, e que somente é possível a partir da construção da própria autonomia do profissional do magistério. A formação continuada do professor – elemento importante na construção da autonomia – tem como seu principal agente o professor [...] O primeiro passo é desenvolvido pelo professor, que se não for autônomo não poderá auxiliar na construção da autonomia do educando (ABUD, 2003, p.89).

No entanto, no processo de formação continuada os professores tomam para si muitas ações que criticam em seus alunos, uma dessas ações é a que diz respeito ao “utilitarismo do conhecimento”. Em geral, quando estão dando uma aula, os professores gostariam que seus alunos se interessassem pelo que estão dizendo, explicando, ensinando, mas, na maioria das vezes, os alunos têm pouco interesse no que o professor fala se isso não tem relação direta e imediata com a sua vida – e os professores criticam essa postura em seus alunos. Porém quando se tornam “alunos” de um programa de formação continuada, os professores repetem essa mesma atitude: acham ruins as aulas que não têm uma relação direta com os seus problemas cotidianos de sala de aula e que sejam de cunho mais teórico e filosófico e, em geral, buscam apenas a certificação de uma competência que tem sido exigida quer por força de lei, quer para manter-se empregado, ou então para aumentar seu salário. Isso seria o “utilitarismo do conhecimento”.

Que os investimentos em formação continuada de professores aumentaram desde a década de 1990 é um realidade e os condicionantes que levaram a esse aumento também já forma apontados, quais sejam: as demandas do setor produtivo, a inserção de novos sujeitos

³⁴ No Estado de São Paulo, os professores aprovados no concurso realizado em março de 2010, terão que passar por um curso de formação na cidade de São Paulo, com duração de três meses. Após o término desse curso, passarão por mais uma prova, para depois serem considerados aptos para assumir seus respectivos cargos.

no âmbito da escola e as exigências de aumento do padrão de qualidade da educação brasileira por parte dos organismos internacionais.

Sendo assim, algumas questões se colocam como essenciais e é proposta por Herneck; Mizukami (2002), até onde os investimentos têm se adequado às reais expectativas e necessidades docentes e se os objetivos dos programas de formação continuada têm se concretizado em um ensinar e um aprender mais eficaz.

Essas mesmas autoras consideram que a maioria das propostas de formação continuada “[...] partem de um pressuposto de necessidades de aprendizagens comuns a todos os docentes” (HERNECK; MIZUKAMI, 2002, p.316).

Essa homogeneização dos programas de formação continuada que, portanto, não leva em consideração o estágio e/ou ciclo de vida dos professores e que seria um obstáculo ao sucesso dos programas de formação continuada, também é criticada não apenas por Herneck e Mizukami (2002), Candau (1996) também traça críticas a esse respeito.

Estudos têm apontado que os professores, em geral, passam por “*ciclos de vida profissional*”. O principal estudo a esse respeito, a partir do qual outros estudos têm se desenvolvido, é o de Michael Huberman (1992), que considera que os professores passam por sete estágios no desenvolvimento de sua carreira. Mas, o mesmo autor, em seu texto “*O ciclo de vida profissional dos professores*” (1992), antes mesmo de apresentar quais seriam esses estágios afirma que:

Isto não quer dizer que tais seqüências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as viviam todas. O fato de encontrarmos seqüência-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica) (HUBERMAN, 1992, p.37-38).

A ressalva do autor é de extrema importância, pois, não é mesmo possível afirmar que todos os professores passem pelos estágios por ele identificados, nem mesmo que a faixa cronológica apontada por Huberman (1992) para esse ou aquele estágio sejam válidas para todos os professores. Mas, mesmo assim é importante considerarmos que os estágios e/ou fases apontados pelo referido autor deveriam ser levados em consideração no contexto da elaboração de propostas de formação continuada de professores.

Os estágios apontados por Huberman (1992) são: 1. Entrada na carreira; 2. Fase de estabilização; 3. Fase de diversificação; 4. Fase de pôr-se em questão; 5. Fase de serenidade e distanciamento; 6. Fase de conservantismo e lamentações; 7. Fase de desinvestimento.

A fase de “*entrada na carreira*” corresponde aos dois/três primeiros anos de exercício da profissão de professor e é marcada pela necessidade de sobrevivência e pela descoberta. Os professores nesse momento entram em choque com a realidade e com a complexidade do exercício da profissão docente, e, mesmo questionando se seria essa a profissão a melhor escolha profissional, a necessidade de sobrevivência os estimula a manter-se no exercício da atividade docente. Porém, nesse estágio, não é apenas a necessidade de sobrevivência que os mantém em sala de aula, mas, também as descobertas que esse momento propicia, traduzido pelo entusiasmo por estar inserido em situações reais de ensino e aprendizagem.

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula. (...) Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional (HUBERMAN, 1992, p.39).

Ainda segundo Huberman (1992) como o aspecto da sobrevivência e o da descoberta são vividos em paralelo, é o entusiasmo propiciado pela “descoberta” que permite aos novos professores suportar o choque do real que a “sobrevivência” impõe.

A segunda fase – a da “*estabilização*” – é caracterizada pelo momento em que o professor se compromete definitivamente com a atividade do ensino, assumindo um estilo próprio do ser professor, além de possuir maior flexibilidade na gestão pedagógica, conseguindo relativizar os insucessos.

Em termos gerais, trata-se, a um tempo, de escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um ato administrativo (a nomeação oficial). Num dado momento, as pessoas “passam a ser” professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas, ainda assim, por um período de 8 a 10 anos, no mínimo (HUBERMAN, 1992, p.40).

Nesse momento da carreira o professor se sente mais estimulado a investir em sua formação, em ampliar suas possibilidades de exercício da profissão docente, na medida em que se sente mais seguro, mais experiente e mais capacitado.

A “*fase da diversificação*” – terceiro ciclo da vida profissional do professor – pode ser caracterizada como um momento propício à experimentação e à pôr em prática novas formas de ensinar, na medida em que na fase anterior o professor buscou ampliar o seu universo de formação e de exercício da profissão. “Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas

equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais) que surgem em várias escolas” (HUBERMAN, 1992, p.42).

Depois dessas três etapas: entrada na carreira (choque com o real), estabilização (fase de comprometimento) e diversificação (fase de experimentação), o momento seguinte da carreira avança em direção ao questionamento, tal momento é denominado por Huberman (1992) como “*pôr em questão*” e corresponderia ao momento do “*meio da carreira*”, geralmente entre os 35 e os 50 anos, ou entre o 15º e o 25º anos de exercício da carreira de professor.

O que caracteriza esse estágio da carreira é o:

[...] confronto com as múltiplas facetas da profissão. A monotonia do dia-a-dia de sala de aula emerge e acentuam-se os desencantos ante os fracassos. Realiza-se um balanço da carreira e surgem mais acentuadamente questões relativas ao progresso da mesma (MIZUKAMI, 1996, p.66).

Segundo Huberman (1992) esses fracassos ocorreram tanto nas experiências individuais dos professores em sala de aula como realização de reformas estruturais propostas por políticas públicas, e que as características da instituição em que o professor trabalha bem como os acontecimentos de sua vida pessoal e/ou familiar contribuem para desencadear essa crise do “*meio da carreira*”.

Os sintomas de tal atitude podem ir desde uma ligeira sensação de rotina até uma “crise” existencial efetiva face à perseguição da carreira. (...) Não há nenhuma indicação na literatura empírica no sentido de provar que a maioria dos professores passa por uma fase assim. Por outro lado, é evidente que os parâmetros mais sociais – as características da instituição, o contexto político ou econômico, os acontecimentos da vida familiar – são igualmente determinantes. É possível, por exemplo, imaginar as condições de trabalho na escola que acentuariam ou diminuiriam a monotonia em situação de aula em termos tais que pudessem induzir, ou afastar, os sintomas que integram o “questionamento a meio da carreira” (HUBERMAN, 1992, p.42-43).

Para aqueles professores que conseguiram se manter na carreira, mesmo depois desse momento de crise, as fases seguintes seriam marcadas pela serenidade e distanciamento afetivo, pelo conservadorismo e lamentações e pelo desinvestimento.

A fase da “*serenidade e distanciamento*” geralmente caracteriza os professores na faixa etária de 45-55 anos de idade. Embora Huberman (1992), da mesma forma que afirma que nem todos os professores passam pela fase da crise do “*pôr-se em questão*”, também afirma que nem todos os professores chegam à fase de “*serenidade e distanciamento afetivo*”.

Essa fase se caracterizaria pelo decréscimo do nível de ambição e investimento, além de um progressivo distanciamento afetivo em relação aos alunos (MIZUKAMI, 1996).

Dessa “*serenidade e distanciamento afetivo*”, emerge uma nova fase que pode ser identificada como de “*conservadorismo e lamentações*”, que Mizukami (1996) afirma que se caracteriza por queixas em geral, tanto em relação aos alunos, como em relação às políticas educacionais, como em relação aos colegas.

No entanto, Huberman (1992) afirma que não é possível identificar os professores “rezingões” a partir, somente do critério cronológico, pois, muitos professores jovens podem ser tão ou mais conservadores que professores em fim de carreira.

A última fase da carreira docente, segundo Huberman (1992), pode ser denominada como a do “*desinvestimento*”, tanto em nível pessoal como institucional. A “[...] fase dita de “conservantismo” corresponde a uma discordância face à evolução de momento, conduzindo a uma certa marginalidade em relação aos acontecimentos maiores que perpassam a escola ou o sistema escolar” (HUBERMAN, 1992, p.41).

Considerar esses estágios do ciclo de vida profissional dos professores é de extrema importância quando se pensa em organizar um curso de formação continuada. Na medida em que em cada ciclo a relação do professor com a busca por novos conhecimentos, o envolvimento afetivo do professor com os alunos e a disposição do professor em envolver-se com as propostas educacionais difere muito.

Nesse sentido, a não-consideração do estágio da carreira em que o professor se encontra, ou seja, a homogeneização dos cursos de formação continuada pode levar ao fracasso de muitas propostas de formação continuada de professores que se desenvolvem a partir de pacotes únicos, como objetivos e aprendizagens previamente definidos, extremamente rígidos e sem considerar contextos específicos e/ou questões individuais e profissionais.

Toda proposta de capacitação tem como objetivo proporcionar mudanças. Os professores (com suas crenças, valores, estilos de vida e comportamentos), porém, podem se encontrar em estágios diferentes de seus processos de desenvolvimento profissional, motivação, interesse, comprometimento com a educação, investimento na carreira etc. aqueles que elaboram e tentam modificar a educação por meio de propostas amplas raramente sabem o que pensam as pessoas envolvidas no processo (HERNECK; MIZUKAMI, 2002, p.321).

Na mesma esteira, afirma Candau (1996):

Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional,

aquele que já conquistou uma ampla experiência profissional e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional (p.143).

Como então esperar que os cursos de formação continuada possam produzir mudanças nas práticas pedagógicas dos professores se os mesmos partem de um pressuposto de que aquela proposta seria adequada e interessante para todos os professores, se não são pensados a partir de seus estágios profissionais, se não consideram que o educador é o agente principal de sua formação. Vale ainda lembrar que, “[...] os cursos de formação, só podem favorecer a aprendizagem dos professores em determinadas condições e dentro de determinados limites” (HERNECK; MIZUKAMI, 2002, p.318).

Outro aspecto apontado por Herneck; Mizukami (2002), como um fator que limita o sucesso de um programa de formação continuada é que os mesmos, em geral, partem do “[...] pressuposto de que a docência se resume à transmissão/ensino de saberes construídos por outros. Não consideram, via de regra, os professores como profissionais que possuem e constroem saberes, mas apenas como executores de planos/programas/saberes construídos por outros” (p.316).

Esse aspecto é colocado como uma das críticas mais severas à formação continuada realizada nas universidades e tem servido como ponto de apoio para os que defendem que a formação continuada deva se realizar na escola. No entanto, não é simplesmente mudando o local que a formação continuada deixaria de estar centralizada no processo de transmissão/ensino de saberes, muitas vezes, o ambiente escolar acaba por favorecer ainda mais esse tipo de processo, na medida em que tudo na escola se processa de forma mais rápida, imediata e mesmo advogando ser o lócus privilegiado da reflexão sobre a prática, a formação continuada centrada na escola ainda não conseguiu quebrar esse tipo de processo, pois, como já discutido, o ambiente escolar ainda não é um lugar propício à reflexão e não motiva os professores à autoformação (LIBÂNEO,1998).

Se para alguns autores, o fracasso das propostas de formação continuada está no fato das mesmas serem organizadas sem levar em consideração o estágio e/ou ciclo de vida dos professores, bem como a partir de um modelo de formação centrado na transmissão de conhecimentos, o sucesso dessas propostas estaria “[...] diretamente relacionado ao papel do professor; as possíveis mudanças em suas práticas pedagógicas estão relacionadas ao que eles pensam e fazem enquanto ensinam” (HERNECK; MIZUKAMI, 2002, p.316). As mesmas autoras, referindo-se ao estudo de Garcia (1999), apontam, que “[...] a eficácia de um

programa poderia ser medida, do ponto de vista docente, pela aquisição de competências profissionais necessárias para desenvolver, com eficiência, a atividade docente” (HERNECK; MIZUKAMI, 2002, p.316).

No que se refere ao debate acadêmico atual sobre a formação continuada de professores aponta-se como importante:

[...] tanto os conhecimentos de diferentes naturezas indispensáveis à tarefa de ensinar algo, quanto as experiências do professor, fruto de sua vivência e enfrentamento de situações do dia-a-dia da sala de aula, ou seja, situações concretas do processo de ensino e aprendizagem em contextos específicos. A eficácia dos cursos de capacitação estaria menos comprometida já em seu ponto de partida se os professores, em alguma instância pelo menos de formulação de suas propostas, fossem convidados a participar, fossem ouvidos (HERNECK; MIZUKAMI, 2002, p.316).

Essa questão dos professores não serem ouvidos e de não ser levada em consideração a realidade das escolas e do trabalho docente no momento em que são elaboradas as propostas educacionais foi abordada na segunda seção e a ela foram apresentadas inúmeras críticas na medida em que as propostas educacionais de nível macro são elaboradas por economistas e não por educadores. No entanto, as propostas de formação continuada, são elaboradas por educadores, os quais, quer por compartilhar do direcionamento dado pelas políticas educacionais de nível macro, quer por que se sentem subsumidos a essa lógica por conta do financiamento vir de organismos internacionais ou de ministérios e secretarias que aderiram à lógica do neoliberalismo na educação, acabam por criar propostas que não levam em consideração o que os professores teriam para falar acerca de suas necessidades de formação.

Por outro lado, se os professores fossem ouvidos todas às vezes que se pensasse em elaborar uma proposta de formação continuada, os temas propostos pelos professores seriam sempre os mesmos, ou seja, como resolver problemas do cotidiano da escola e da sala de aula.

Em geral, os professores querem receitas prontas, querem o domínio de novas técnicas, querem resolver seus problemas imediatos e se um curso de formação continuada não lhes proporciona isso o consideram ineficiente – é a ideologia da Pedagogia das Competências já interiorizada nos professores.

Também não é possível elaborar, ao nível de Ministério e Secretarias Estaduais da Educação e, talvez nem mesmo de Diretoria de Ensino, propostas de formação continuada específica para cada escola ou para cada quadro docente em particular, portanto, as propostas de formação continuada partem daquilo que Herneck; Mizukami (2002) chamam de

“*professor médio*” e “*escola média*” – o que segundo as autoras seria mais um obstáculo ao sucesso de uma proposta de formação continuada.

Cursos de capacitação docente idealizados para um professor médio e uma escola média (isto em cursos que desconsideram contextos escolares específicos), quando inseridos no âmbito da prática pedagógica dos professores nas escolas, deparam-se com a diversidade dos sujeitos que as compõem, o que muitas vezes dificulta o alcance dos objetivos propostos inicialmente pela capacitação” (HERNECK; MIZUKAMI, 2002, p.317).

Por tudo isso é que voltamos a afirmar aqui que defendemos a proposta da pedagogia histórico-crítica para a formação tanto inicial quanto continuada dos professores, ou seja, uma formação centrada na análise, compreensão e investigação dos problemas que se apresentam à prática educativa a partir da perspectiva que toma como base a reflexão filosófica e o conhecimento científico.

Outro problema de tomar apenas as necessidades que emergem da prática docente e a própria prática como referência para a realização de cursos de formação continuada se deve ao fato que a prática pode conduzir a aprendizagens equivocadas (MIZUKAMI, 1998) e, por mais que sejam “ensinadas” novas técnicas, novas habilidades e novas competências aos professores durante sua participação em um evento de formação continuada, eles não terão condições de aplicá-las se as suas condições de trabalho não forem propícias a isso, se lhe faltar autonomia, se lhe faltar materiais e outros recursos, pois,

[...] o desenvolvimento profissional dos professores está relacionado à melhoria de suas condições de trabalho, à possibilidade de maior autonomia em sua gestão de classe e maiores capacidades de ação individual e coletiva para a construção de novas ações. [...] mudanças em relação à aquisição de conhecimentos podem não implicar, necessariamente, mudanças em suas práticas (HERNECK; MIZUKAMI, 2002, p.318; 320).

Herneck; Mizukami (2002), apoiadas nos estudos Garcia (1999) apontam uma questão interessante que também pode ser colocada como um obstáculo à formação de professores, sobretudo à formação continuada, pois, na formação inicial o sujeito está sempre mais disposto à aprendizagem. O que as autoras colocam é que alguns aspectos como a *presunção*, a *não consideração* e a *recusa* podem impedir que um adulto aprenda alguma coisa, no caso específico do professor observamos isso também, na medida em que um professor, por considerar-se um “sujeito formado”, não valoriza ações de formação continuada propostas pelas variadas instâncias educativas e delas se recusa a participar e

quando participa tem apenas em vista a certificação e as recompensas, sobretudo as salariais, advindas de sua participação.

Assim, a disponibilidade para a mudança, para a reflexão filosófica e para aquisição do conhecimento é uma pré-condição para que os professores se apropriem do que um curso de formação continuada tem a oferecer, mas, como afirma Nóvoa (1992, p. 16-17) “[...] os profissionais do ensino são por vezes rígidos, manifestando uma grande dificuldade em abandonar certas práticas”.

Em contrapartida, Nóvoa (1992, p. 17) também aponta que os professores são uma categoria muito sujeita aos novos modismos educacionais: “Mas, simultaneamente, os professores são um grupo profissional particularmente sensível ao efeito da moda”. De fato, ao mesmo tempo em que os professores são por vezes tão resistentes às mudanças e continuam a querer sempre trabalhar do mesmo jeito, dar o mesmo tipo de aula, passar os mesmos exercícios, aplicar o mesmo tipo de prova, em outras circunstâncias são facilmente influenciados pelos modismos educacionais, como por exemplo, considerar que basta usar a teoria pedagógica que esteja em evidência, ou um material usado por vários professores ou simplesmente mudar a disposição da sala porque em outra escola funcionou que seus problemas acabariam.

Essa contradição entre a resistência e a adesão ao modismo é mais uma evidência da deficitária formação inicial e dos equívocos que prática docente pode gerar, na medida em que, para alguns, o que foi aprendido no momento da sua formação inicial e nos primeiros anos da carreira docente, são tomadas como pontos de referência absolutos e, por isso, resistem à mudança e esquecem o caráter da atividade docente: atividade dinâmica e em constante transformação. E outros, em consequência de uma formação inicial deficitária e de uma prática com pouco ou nenhum sucesso, segurança e autonomia se vêem dispostos a tentar de tudo, a aderir aos modismos para ver se alguma coisa funciona.

Sobre a possibilidade de o professor mudar sua prática em decorrência de sua participação em um curso de formação continuada, Herneck; Mizukami (2002), apoiadas no estudo de Garcia (1999) afirmam que:

[...] é preciso que as inovações sejam vistas com qualidade e sejam valorizadas pelos docentes, uma vez que eles significam e valorizam o que tem maior probabilidade de aplicação imediata e direta em suas classes, assim como de resolução/superação de problemas por eles detectados.

É preciso, pois, que os programas incorporem em seus conteúdos de ensino conhecimentos que possibilitem aos professores compreendê-los, possibilitando reflexões ligadas ao cotidiano de suas salas de aula e ao contexto social, econômico e cultural da escola. Tais propostas precisam falar a linguagem da escola, facilitando

o diálogo no grupo e o desenvolvimento de um clima favorável à aprendizagem (HERNECK; MIZUKAMI, 2002, p. 322).

Ao que tudo indica, portanto, a literatura referente à formação continuada tem defendido que os temas emergentes do cotidiano e da prática docente são os que devem orientar a formulação das propostas de formação continuada na medida em que, abordando esse tipo de temática, teriam maior possibilidade de sucesso entre os professores. Mas, continuamos a defender que a ênfase no cotidianismo, na prática docente, na aquisição de competências pode não levar, como não tem levado a melhorar a atividade pedagógica e a aprendizagem dos alunos.

Severino (2003) também aponta vários outros fatores que têm se colocado como obstáculos à formação tanto inicial quanto continuada de professores. Entre esses fatores estão:

1. A prática do *sensu comum* na educação e a idéia de um certo “*dom natural*” para ensinar, que acaba por enfraquecer a importância da formação teórico-científica do professor.

A relação pedagógica não pode realizar-se apoiando-se em algum espontaneísmo instintivo, em dons naturais, ainda que essas formas de energia, bem humanas por sinal, possam colaborar na dinâmica relacional, como forma própria de interação humana. Mas o espontaneísmo, teórico ou prático, é “inimigo” da prática educacional competente e saudável: estamos diante de uma exigência de prática profissional que necessita de referências científicas e habilidades técnicas. Essa é uma das razões pelas quais se pleiteia que a formação para a docência seja feita na Universidade, espaço no qual, por definição, se lida com a preparação científica e técnica (SEVERINO, 2003, p.84).

2. A permanência, mesmo com todas as transformações que a educação brasileira já passou, de uma *relação sacerdotal* na prática educativa, muito provavelmente herança da educação jesuítica.

Aqui prevalece a identificação com a relação pastoral, de fundo místico e religioso, profundamente arraigada na cultura ocidental e, de modo particular, na cultura brasileira, em decorrência tanto da herança da pedagogia católica como também de uma mentalidade antropológica profundamente marcada por um *habitus* místico. Mas o educador não é um sacerdote ou um xamã, e o magistério não é um ministério sagrado (SEVERINO, 2003, p. 85).

3. O filosofismo, sob a forma essencialista – bem distinto da reflexão filosófica defendida pela pedagogia histórico-crítica. Na medida em que esse filosofismo:

Tende então a conceber a educação e sua prática com base na modelagem teórico-conceitual despregada de vínculos firmes às realidades históricas concretas, às contingências das condições do existir real das sociedades e indivíduos, levando a uma concepção muito voluntarista dos processos educacionais (SEVERINO, 2003, p.85-86).

4. O psicologismo, o sociologismo e o economicismo – derivados de uma aplicação indevida na educação de ciências que muito poderiam contribuir para a compreensão de variadas dimensões da educação.

É o caso do psicologismo, sob suas diversas formas de expressão, ao considerar que a relação pedagógica se exaure no relacionamento psíquico; do sociologismo, ao reduzir a educação a seus fatores sociais determinantes; do economicismo, ao considerar que são as dinâmicas próprias do processo produtivo os elementos mais importantes a referenciar o trabalho pedagógico (SEVERINO, 2003, p.86).

5. Por fim, Severino (2003) aponta a questão do “pragmatismo dogmático”, como mais um fator que obstaculiza a formação de professores:

O que ocorre então é uma entrega total a um pragmatismo dogmático, quando não cínico, que faz do profissional um mero executor de tarefas mecânicas, totalmente conduzidas por uma ideologia imediatista, sem capacidade de iniciativa e de autonomia crítica ante os desafios que a prática profissional enfrenta diuturnamente. [...] os educadores não vão educar autômatos, mas pessoas complexas em situações ainda mais complexas (SEVERINO, 2003, p.86).

É preciso lutar por uma transformação nas condições de formação dos professores, começando pela formação inicial e passando pela continuada centrada, como já dissemos, no que defende a pedagogia histórico-crítica: na reflexão filosófica e no conhecimento científico é preciso transformar as condições de trabalho dos professores, valorizando seu trabalho em termos salariais e sociais, é preciso transformar o ambiente escolar em um verdadeiro espaço de aprendizagem para professores e alunos, mas, sem perder de vista que o professor precisa sair do ambiente escolar para refletir melhor sobre sua prática e retornar a ela com a disposição de transformá-la e essa possibilidade o professor deveria estar encontrando nas Universidades e nos Institutos Superiores de Educação – é preciso também lutar para que isso seja uma realidade para todos os professores do Brasil.

É preciso ter consciência de que o “[...] educador não se confunde com as figuras do pai e da mãe, do sacerdote, do engenheiro, do cientista, do filósofo, do psicoterapeuta. Ele é um pedagogo” (SEVERINO, 2003, p. 86) – e como tal deve ser formado.

4. FORMAS DE EVOLUÇÃO FUNCIONAL NO QUADRO DO MAGISTÉRIO PAULISTA E O PROGRAMA TEIA DO SABER

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas como pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 35).

O objetivo dessa seção é analisar a legislação paulista que prescreve os requisitos para a evolução funcional no quadro do magistério paulista, bem como a legislação e o projeto básico que orienta o Programa Teia do Saber, além das entrevistas com professores que tenham participado desse projeto. Tais análises foram feitas à luz do que foi exposto na segunda e na terceira seções, ou seja, dentro do contexto das políticas educacionais propostas a partir da perspectiva neoliberal e a partir do que diz a literatura acerca da formação continuada.

4.1 A legislação paulista e as formas de evolução funcional

As propostas de formação continuada da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo estão articuladas como todo o cenário já analisado nas seções anteriores. Assim sendo, é possível identificar princípios do neoliberalismo orientando propostas e ações da SEE-SP, como exemplo, vale citar a constante responsabilização do professor sobre seu fracasso e a compensação por mérito àqueles que se destacam graças ao seu talento e esforço e individual e a adoção da Pedagogia das Competências e da Teoria do professor Reflexivo como matrizes pedagógicas da formação continuada de professores.

O caráter meritocrático das políticas educacionais da SEE-SP pode ser identificado na política de bônus, na instituição de uma prova para melhoria salarial dos professores da rede paulista prevista no Artigo 2º da Lei Complementar 1097, de 27 de outubro de 2009 (regulamentada pelo Decreto nº 55.217 de 21 de dezembro de 2009). Quanto às matrizes pedagógicas citadas no parágrafo anterior é possível identificá-los muito claramente no Projeto Básico do Programa Teia do Saber. Vale dizer que todas essas referências legais e pedagógicas citadas nesse parágrafo são analisadas na presente seção.

A partir do que afirma Libâneo (1998), a matriz pedagógica fundamentada na Teoria do Professor Reflexivo, não é apenas um referencial para a SEE-SP, mas uma tendência generalizada:

Especificamente quanto às práticas de formação de professores, a tendência investigativa mais recente e mais forte é a que concebe o ensino como atividade reflexiva. A idéia é a de que o professor possa “pensar” sua prática, ou em outros termos, que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre sua própria prática. Tal capacidade implicaria por parte do professor uma intencionalidade e uma reflexão sobre o seu trabalho (LIBÂNEO, 1998, p.85).

Para a análise das ações da SEE-SP acerca da formação continuada de professores da rede de ensino paulista, partimos do que diz a LDB 9349/96 sobre a formação continuada em seu Artigo 67, incisos II, V e VI.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
VI - condições adequadas de trabalho (SOUZA e SILVA, 1999, p.99).

Considerando o que diz o artigo 67, deveria haver uma constante parceria entre as universidades e/ou outras instituições de ensino superior com as Secretarias de Educação dos Estados, tendo em vista o processo de formação continuada dos professores, propiciando inclusive o afastamento remunerado do professor.

Quanto ao inciso V do Artigo 67 da LDB 9394/96, que estabelece a possibilidade de formação continuada do professor em “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”, pode-se depreender daí a importância do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), na medida em que o mesmo está incluído na carga de trabalho de professor e deve ser um espaço mesmo para a formação continuada dos docentes na unidade escolar, no entanto, por questões já apontadas na terceira seção os HTPCs nem sempre dão conta de realizar essa que é a sua função principal, mesmo porque para que isso ocorra é preciso que haja o que está previsto no inciso VI: “condições adequadas de trabalho”.

No mesmo Artigo 67 da LDB 9394/96, está estabelecido em seu inciso IV a questão da progressão funcional, leia-se: “IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho” (SOUZA; SILVA, 1999, p.99).

No estado de São Paulo a possibilidade da Evolução Funcional está prevista em lei, e, para essa análise tomamos como primeira referência a Lei Complementar nº836 de 30 de

dezembro de 1997, que “Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas.” (SÃO PAULO, 1997).

Em seu Artigo 18, a referida lei define o que vem a ser a Evolução Funcional e assim se expressa:

Artigo 18 - Evolução Funcional é a passagem do integrante do Quadro do Magistério para nível retributivo superior da respectiva classe, mediante a avaliação de indicadores de crescimento da capacidade potencial de trabalho do profissional do magistério (SÃO PAULO, 1997).

Pela Lei Complementar nº836, estão incluídos na possibilidade de participar da Evolução Funcional tanto os professores efetivos de cargo como os Ocupantes de Função-Atividade (OFA), tanto professores como coordenadores pedagógicos e assistentes de diretor de escola. É o que indica o Artigo 26 da Lei Complementar nº836 de 30 de dezembro de 1997:

Artigo 26 – A Evolução Funcional prevista nesta lei aplica-se ao professor II, titular de cargo ou ocupante de função-atividade estável, que preencher o requisito de habilitação, ao titular de cargo de Coordenador Pedagógico, bem como, ainda, ao titular de cargo de provimento efetivo de Assistente de Diretor (SÃO PAULO, 1997).

Pela referida lei, a Evolução Funcional pode ocorrer sob duas possibilidades: a via acadêmica e a via não-acadêmica, podendo ocorrer essa evolução em diferentes momentos da carreira – é o que estabelece o Artigo 19 em seus incisos I e II e em seu Parágrafo Único:

Artigo 19 – o integrante da carreira do magistério e o ocupante de função-atividade devidamente habilitado poderão passar para nível superior da respectiva classe através das seguintes modalidades:

I – pela via acadêmica, considerado o fator habilitações acadêmicas obtidas em grau superior de ensino; ou

II – pela via não-acadêmica, considerados os fatores relacionados à atuação, aperfeiçoamento profissional e produção de trabalhos na respectiva área de atuação.

Parágrafo único – O profissional do magistério evoluirá, nos termos deste artigo, em diferentes momentos da carreira, de acordo com sua conveniência e a natureza de seu trabalho, na forma a ser estabelecida em regulamento (SÃO PAULO, 1997).

Para o professor de Educação Básica II (professores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio)³⁵, a evolução funcional pela via acadêmica, se dá por meio da “[...] apresentação de certificado de curso de pós-graduação em nível de mestrado ou de doutorado [...]” (Artigo 20 – Parágrafo Único item 2 – SÃO PAULO, 1997).

³⁵ Tal nomenclatura é apresentada no texto da Lei Complementar nº836 de 30 de dezembro de 1997.

Tendo em vista facilitar a Evolução Funcional pela via acadêmica, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo tem um programa denominado “Bolsa Mestrado” – tal programa está previsto na Lei 11.498 de outubro de 2003 e dele breve trataremos ainda nessa seção.

Quanto à via não-acadêmica, o Artigo 21 da Lei Complementar nº836 de 30 de dezembro de 1997 estabelece que a mesma pode ocorrer sob três fatores:

Artigo 21 - A Evolução Funcional pela via não-acadêmica ocorrerá através do **Fator Atualização, do Fator Aperfeiçoamento e do Fator Produção Profissional**,³⁶ que são considerados, para efeitos desta lei complementar, indicadores do crescimento da capacidade, da qualidade e da produtividade do trabalho do profissional do magistério (SÃO PAULO, 1997).

Segundo os parágrafos 2º e 3º do Artigo 21, da Lei Complementar nº836 de 30 de dezembro de 1997, consideram-se como componentes do Fator Atualização e do Fator Aperfeiçoamento todos os cursos e estágios de formação complementar com 30 ou mais horas de duração e como Fator de Produção Profissional são consideradas as produções individuais e coletivas realizadas pelo integrante do quadro do magistério paulista em seu campo de atuação.

No ano de 2005, novos decretos trataram de alterar a Evolução Funcional. Pelo Decreto nº 49.366 de 10 de fevereiro de 2005, os diretores de escola e supervisores de ensino, que apresentassem título de mestre ou de doutor (evolução acadêmica) passariam a ser enquadrados, respectivamente, nos níveis IV ou V e não mais nos níveis III ou IV como previa a Lei Complementar nº 836 de 30 de dezembro de 1997. Esse decreto, só trouxe essa alteração, portanto, não alterou a Evolução Funcional pela via acadêmica de professores da Educação Básica I (Ensino Fundamental I) nem da Educação Básica II (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) e também não se referiu à possibilidade da Evolução Funcional não-acadêmica.

As alterações na Evolução Funcional não-acadêmica ocorreram pelo Decreto nº49.394 de 22 de fevereiro de 2005. Tal decreto traz muitos mais elementos sobre a forma como pode e deve ocorrer a Evolução Funcional não-acadêmica. Por exemplo, ao definir os elementos e/ou fatores que possibilitam a Evolução Funcional não-acadêmica, o Artigo 2º da referida lei acrescenta a expressão campo de atuação que não aparece na Lei Complementar nº836, de 30 de dezembro de 1997 ao tratar dos mesmos aspectos. Na Lei Complementar nº836, lê-se:

³⁶ Grifo do autor.

Artigo 21 - A Evolução Funcional pela via não-acadêmica ocorrerá através do Fator Atualização, do Fator Aperfeiçoamento e do Fator Produção Profissional, que são considerados, para efeitos desta lei complementar, indicadores do crescimento da capacidade, da qualidade e da produtividade do trabalho do profissional do magistério (SÃO PAULO, 1997).

Já no Decreto nº49. 394 de 22 de fevereiro de 2005, lê-se:

Artigo 2º - A Evolução Funcional dos integrantes do Quadro do Magistério, pela via não-acadêmica, resultará das ações realizadas pelo profissional, em seu **campo de atuação**³⁷, relacionadas aos Fatores de Atualização, Aperfeiçoamento e Produção Profissional, na conformidade dos indicadores do crescimento da capacidade, da qualidade e da produtividade do trabalho, estabelecidos neste decreto (SÃO PAULO, 2005).

A inclusão dessa expressão é especificada no Artigo 3º Decreto nº49. 394 de 22 de fevereiro de 2005, no qual são apresentados os “parâmetros específicos” que definem o que vem a ser **campo de atuação** no que se refere à Evolução Funcional pela via não-acadêmica. Os tais campos de atuação são:

Artigo 3º - O campo de atuação, a que se refere o artigo anterior, delimita-se por parâmetros específicos, na seguinte conformidade:
I - para as classes de docentes:
a) pelas áreas curriculares que integram a formação acadêmica do professor polivalente, que rege as classes de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental;
b) pela área curricular que integra a(s) disciplina(s) constituinte(s) da formação acadêmica do professor, que ministra aulas nas 5ªs as 8ªs séries do ensino fundamental, no ensino médio e nas demais modalidades de ensino;
II - para as classes de suporte pedagógico, pela natureza das atividades inerentes ao respectivo trabalho de Diretor de Escola e Supervisor de Ensino (SÃO PAULO, 2005).

Em seu Parágrafo Único, o Artigo 3º do Decreto nº 49.394 de 22 de fevereiro de 2005, ainda propõe que sejam acrescentadas às áreas curriculares de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas, com suas respectivas tecnologias, temáticas ligadas aos temas transversais – os quais estão prescritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – bem como aspectos teórico-metodológicos ligados à gestão escolar.

Artigo 3º - Parágrafo único Para fins de delimitação do campo de que trata este artigo, considerar-se-ão acrescentadas às áreas curriculares de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, e Ciências Humanas, com suas respectivas tecnologias, as temáticas de aprofundamento e enriquecimento curricular que tenham como objeto:

³⁷ Grifo do autor.

1. Questões da vida cidadão, tratadas como temas transversais.
2. Aspectos teórico-metodológicos e de gestão escolar, que orientam a prática dos integrantes do Quadro do Magistério (SÃO PAULO, 2005).

Vê-se, portanto, que se comparada à Lei Complementar nº836 de 30 de dezembro de 1997, o Decreto nº49. 394 de 22 de fevereiro de 2005 é muito mais específico na definição das categorias que compõe o quadro do Magistério Paulista e nas formas como cada ação de formação continuada pode permitir Evolução Funcional não-acadêmica.

Outro aspecto importante que o Decreto nº49. 394 de 22 de fevereiro de 2005 traz e que altera a Lei Complementar nº 836 de 30 de dezembro de 1997 é que, enquanto na referida Lei, o Fator de Atualização e o Fator de Aperfeiçoamento previstos no “caput” de seu Artigo 21 – já apresentado nesse trabalho – se referiam ao mesmo tipo de atividade ([...] estágios e cursos de formação complementar, de duração igual ou superior a 30 horas – §3º (SÃO PAULO, 1997) capaz de propiciar a Evolução Funcional não-acadêmica, havendo distinção apenas quanto ao Fator Produção Profissional (produções individuais e coletivas realizadas pelo profissional do magistério – §4º - (SÃO PAULO, 1997), no Decreto nº49. 394 de 22 de fevereiro de 2005, cada um desses “fatores”, passa a se referir a um tipo específico de atividade.

Assim, segundo ao Artigo 4º do Decreto nº49. 394 de 22 de fevereiro de 2005, o Fator de Atualização se refere a:

[...] todos os estágios e cursos de formação complementar e continuada, promovidos por entidades de reconhecida idoneidade e capacidade institucional, de duração igual ou superior a 30 (trinta) horas, realizados pelos integrantes do Quadro do Magistério com o objetivo de ampliação, aprimoramento e extensão dos conhecimentos, no respectivo campo de atuação (SÃO PAULO, 2005).

Quanto ao Fator Aperfeiçoamento, o Artigo 4º do Decreto nº49. 394 de 22 de fevereiro de 2005, afirma que:

Artigo 5º - Consideram-se componentes do Fator Aperfeiçoamento todos os cursos promovidos por instituições de ensino superior, devidamente reconhecidas, com carga horária mínima de 30 (trinta) horas, que visem ao aprofundamento de conhecimentos em determinada disciplina ou área do saber, observado o respectivo campo de atuação (SÃO PAULO, 2005).

Observa-se que os estágios apenas aparecem como uma possibilidade de se atingir a Evolução Funcional não-acadêmica no que tange ao Fator Atualização e não mais ao Fator Aperfeiçoamento como aparecia na Lei Complementar nº836 de 30 de dezembro de 1997.

O Decreto nº49. 394 de 22 de fevereiro de 2005, também trata de distinguir o que é curso e o que é estágio – o que também não o faz a Lei Complementar nº836 de 30 de dezembro de 1997.

Em seu Artigo 6º, incisos I e II o Decreto nº49. 394 de 22 de fevereiro de 2005, afirma que:

I - curso: o conjunto de estudos, aulas, conferências, palestras e outros, realizados também no exterior, que tratem de determinada unidade temática, programada e desenvolvida, inclusive sob a forma de módulos, desde que constituinte de um todo, organicamente estruturado e devidamente comprovado por uma única instituição promotora;

II - estágio: o período de estudos e de aprendizado obtido, através da permanência assistida realizada em instituições educacionais, inclusive no exterior, com o objetivo de aprimoramento e prática profissional, desde que não se caracterize como atividade inerente ao cargo ocupado, ou à função-atividade preenchida, ou se constitua em componente da estrutura curricular de um curso (SÃO PAULO, 2005).

Observa-se que a modalidade curso pode, em se tratando de um componente do Fator de Atualização, segundo o Artigo 4º do Decreto 49.394 de 22 de fevereiro de 2005, ser promovida por entidades de “reconhecida idoneidade e capacidade institucional” com “duração igual ou superior a 30 (trinta) horas” (SÃO PAULO, 2005) e, segundo o Artigo 5º do mesmo Decreto, em se tratando de um componente do Fator Aperfeiçoamento, a modalidade curso deve ser promovida por “instituições de ensino superior, devidamente reconhecidas, com carga horária mínima de 30 (trinta) horas” (SÃO PAULO, 2005). Em ambas a formas, tais cursos devem ser homologados pela Secretaria de Estado da Educação.

Quanto ao Fator Produção Profissional, enquanto a Lei Complementar nº 836 de 30 de dezembro de 1997 estabelece em seu §4º do Artigo 21, que “trata-se de produções individuais e coletivas realizadas pelo profissional do magistério” (SÃO PAULO, 2005), o Decreto nº49. 394 de 22 de fevereiro de 2005 em seu Artigo 8º propõe:

Artigo 8º - Consideram-se componentes do Fator Produção Profissional todos os documentos e materiais inéditos, de natureza estritamente educacional, individuais ou coletivos, produzidos pelos integrantes do Quadro do Magistério, no respectivo campo de atuação, que contribuam para a melhoria da prática da sala de aula, da gestão e da supervisão escolar, cuja divulgação e ou implementação se constituam em efetivo fator de melhoria da qualidade do ensino (SÃO PAULO, 2005).

Portanto, mais uma vez, o Decreto nº49. 394 de 22 de fevereiro de 2005 é muito mais amplo e detalhista quanto às possibilidades da Evolução Funcional não-acadêmica.

Quanto à questão da validação desses cursos e estágios e/ou outras atividades tendo em vista a aquisição dos pontos que redundam na Evolução Funcional, tanto a Lei

Complementar nº 836 de 30 de dezembro de 1997, quanto o Decreto nº49. 394 de 22 de fevereiro de 2005, estabelecem que tais pontos serão considerados uma única vez, sendo vedada a sua acumulação³⁸. No entanto, o Decreto nº49. 394 de 22 de fevereiro de 2005 traz mais uma prescrição sobre essa questão que não aparece na Lei Complementar nº 836 de 30 de dezembro de 1997 – diz o Artigo 12 do referido Decreto:

Artigo 12 – Os pontos que excederem a pontuação mínima exigida na passagem para o nível superior da respectiva classe poderão ser computados para efeito de nova Evolução Funcional, pela via não-acadêmica (SÃO PAULO, 2005).

Portanto, embora os pontos não sejam cumulativos e os mesmos pontos não possam redundar em mais de uma Evolução Funcional, é possível que os pontos que excedem o mínimo necessário para a Evolução Funcional solicitada sejam “guardados” e juntamente com outros “pontos” adquiridos pelo professor mediante sua participação em cursos e demais atividades, gerem uma nova Evolução Funcional que, no caso dos professores de Educação Básica I e II ocorre, segundo a Lei Complementar nº836 de 1997 (Artigo 22) e mantido pelo Decreto nº49. 394 de 22 de fevereiro de 2005 (Artigo 10), da seguinte forma:

I - para as classes de Professor Educação Básica I e Professor Educação Básica II:
a) do Nível I para o Nível II - 4 (quatro) anos;
b) do Nível II para o Nível III - 4 (quatro) anos;
c) do Nível III para o Nível IV - 5 (cinco) anos;
d) do Nível IV para o Nível V - 5 (cinco) anos;
(SÃO PAULO, 1997; SÃO PAULO, 2005).

Esse tempo necessário para a solicitação de uma nova Evolução Funcional não-acadêmica é denominado interstício e cada um desses níveis representa a posição que o professor se encontra no Quadro do Magistério paulista e mediante a qual se estabelece seu salário.

Quanto à possibilidade de Evolução Funcional dos Diretores de Escola e Supervisores de Ensino, a Lei Complementar nº836 de 30 de dezembro de 1997, previa em seu Artigo 22 inciso II:

II - para as classes de suporte pedagógico:
a) do Nível I para o Nível II - 4 (quatro) anos;
b) do Nível II para o Nível III - 5 (cinco) anos;
c) do Nível III para o Nível IV - 6 (seis) anos.
(SÃO PAULO, 1997).

³⁸ Vide §5º do Artigo 21 da Lei Complementar nº836 de 30 de dezembro de 1997 e o Artigo 11 do Decreto nº49. 394 de 22 de fevereiro de 2005.

A alteração foi feita pela Lei Complementar nº 958 de 13 de setembro de 2004 que acrescentou a “alínea d” com a seguinte redação: "d) do Nível IV para a Nível V - 6 (seis) anos." (SÃO PAULO, 2004). Tal alteração foi mantida pelo Decreto nº49. 394 de 22 de fevereiro de 2005 em seu Artigo 10.

No Anexo do Decreto nº49.394 de 22 de fevereiro de 2005 é apresentada a tabela a que se refere o Artigo 10 e que ajuda a elucidar as possibilidades de Evolução Funcional pela via não-acadêmica, tanto para professores da Educação Básica I e II quanto para Diretores de Escolas e Supervisores de Ensino, como pode ser observado no quadro abaixo:

QUADRO 3 – Possibilidades de Evolução Funcional pela via não-acadêmica

ANEXO
a que se refere o artigo 10 do Decreto nº 49.394, de 22 de fevereiro de 2005
SUBANEXO I

| CLASSES DOCENTES - PROFESSOR EDUCAÇÃO BÁSICA I E II | | | | | |
|---|-------------|----------------|-------------|-----------------|-----------------------|
| NÍVEIS | INTERSTÍCIO | PONTUAÇÃO | | PESOS POR FATOR | |
| | | MÍNIMA EXIGIDA | ATUALIZAÇÃO | APERFEIÇOAMENTO | PRODUÇÃO PROFISSIONAL |
| I para II | 4 anos | 35 | 4 | 4 | 2 |
| II para III | 4 anos | 40 | 4 | 4 | 2 |
| III para IV | 5 anos | 50 | 3 | 3 | 4 |
| IV para V | 5 anos | 60 | 3 | 3 | 4 |

SUBANEXO II

| CLASSES DE SUPORTE PEDAGÓGICO - DIRETOR DE ESCOLA E SUPERVISOR DE ENSINO | | | | | |
|--|-------------|----------------|-------------|-----------------|-----------------------|
| NÍVEIS | INTERSTÍCIO | PONTUAÇÃO | | PESOS POR FATOR | |
| | | MÍNIMA EXIGIDA | ATUALIZAÇÃO | APERFEIÇOAMENTO | PRODUÇÃO PROFISSIONAL |
| I para II | 4 anos | 40 | 4 | 4 | 2 |
| II para III | 5 anos | 45 | 4 | 4 | 2 |
| III para IV | 6 anos | 55 | 3 | 3 | 4 |
| IV para V | 6 anos | 65 | 3 | 3 | 4 |

(Fonte: SÃO PAULO, 2005)

A partir de 2009, foi acrescida, aos integrantes do Quadro do Magistério Paulista, uma nova possibilidade de promoção salarial além da Evolução Funcional pelas via acadêmica e não-acadêmica. Trata-se do sistema de promoção que ocorre por meio de uma avaliação de conhecimentos. Tal sistema está instituído na Lei Complementar 1097/09 de 27 de outubro de 2009 e regulamentado no Decreto nº55. 217/09 de 21 de dezembro de 2009 – tal sistema de promoção já foi mencionado em seção anterior.

No artigo 1º da Lei Complementar 1097/09 de 27 de outubro de 2009, lê-se: “Artigo 1º - Fica instituído, nos termos desta lei complementar, o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. (SÃO PAULO, 2009).

Segundo a referida lei:

Artigo 2º “promoção é a passagem do titular de cargo das classes de docentes, de suporte pedagógico e de suporte pedagógico em extinção³⁹, para a faixa imediatamente superior da que estiver enquadrado, mediante aprovação em processo de avaliação teórica, prática ou teórica e prática, de conhecimentos específicos, observados os interstícios, os requisitos, a periodicidade e as demais condições previstas nesta lei complementar (SÃO PAULO, 2009).

Embora o Artigo 2º da Lei Complementar 1097/09 de 27 de outubro de 2009 estabeleça a possibilidade da promoção salarial aos titulares de cargo, os integrantes do Quadro do Magistério Paulista denominados como “ocupantes de funções-atividade” (OFA), pelo Artigo 11 da mesma lei passam a ter também esse direito, desde que preencham todos os requisitos. Tal possibilidade também está regulamentada pelo Decreto nº55. 217/09 de 21 de dezembro de 2009 em seu §2º do Artigo 1º. Tanto a Lei Complementar 1097/09 de 27 de outubro de 2009 quanto o Decreto nº55. 217/09 de 21 de dezembro de 2009, mencionam que tal possibilidade se deve ao disposto no §2º do Artigo 2º da Lei Complementar 1.010 de 1º de junho de 2007.

Voltando ao Artigo 1º da Lei Complementar 1097/09 de 27 de outubro de 2009, o mesmo faz menção de outras condições previstas para que o integrante do Quadro do Magistério Paulista possa participar do sistema de promoção, entre essas condições estão o cumprimento do interstício mínimo, o atendimento aos requisitos de tempo de permanência e de assiduidade ao trabalho – tal seleção é feita pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

A primeira avaliação desse sistema de promoção foi realizada em fevereiro de 2010 e a data base para a análise de que o servidor cumpria todos os pré-requisitos para alcançar a promoção em termos de frequência e aprovação na prova que se realizou no dia 30 de novembro de 2009 – tais condições estavam previstas no Artigo 2º das Disposições Transitórias da Lei Complementar 1097/09 de 27 de outubro de 2009.

A partir de 31 de março de 2010, os servidores aprovados já receberam seu aumento com pagamento retroativo a janeiro de 2010 (Artigo 4º da Lei Complementar 1097/09 de 27 de outubro de 2009 e §2º do Artigo 1º das Disposições Transitórias do Decreto nº55. 217/09 de 21 de dezembro de 2009).

A possibilidade da promoção ocorrerá anualmente – é o que institui a Lei Complementar 1097/09 de 27 de outubro de 2009 em seu Artigo 4º e o Decreto nº55. 217/09 de 21 de dezembro de 2009 em seu Artigo 3º. A data base para que o interessado na promoção

³⁹ Os profissionais da educação paulista denominados de “suporte pedagógico em extinção”, são, segundo o §1 do Artigo 1º do Decreto nº 55.217 de 21 de dezembro de 2009 em seus itens 1 e 2: o Assistente de Diretor de Escola e o Coordenador Pedagógico.

verifique se corresponde a todos os requisitos para poder concorrer à promoção é 31 de março⁴⁰ e a abertura do concurso está prevista para o mês de maio de cada ano⁴¹ e “os processos de avaliação deverão ser realizados em julho de cada ano, segundo o Decreto nº55. 217/09 de 21 de dezembro de 2009 em seu §3º do Artigo 3º.

O sistema de promoção por avaliação não invalidou a Evolução Funcional pela via acadêmica conforme afirma a Lei Complementar 1097/09 de 27 de outubro de 2009 em suas Disposições Transitórias, Artigo 3º, Parágrafo Único: “Fica assegurada a evolução funcional pela via acadêmica por enquadramento automático em níveis retributórios superiores da respectiva classe, na faixa em que estiver enquadrado [...]” (SÃO PAULO, 2009).

Quanto à Evolução Funcional pela via não-acadêmica nem a Lei Complementar 1097/09 de 27 de outubro de 2009 nem o Decreto nº55.217/09 de 21 de dezembro de 2009 nada pronunciam – mantendo-se, portanto, o previsto no Decreto nº49. 394 de 22 de fevereiro de 2005.

A criação desse sistema de promoção por mérito para os integrantes do Quadro do Magistério é mais uma evidência do caráter neoliberal e meritocrática das políticas educacionais no Estado de São Paulo. Tal sistema, juntamente com a política do pagamento de bônus, praticada há cerca de dez anos no Estado de São Paulo a partir do resultado alcançado pelos alunos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), coroa o individualismo, acirram a competitividade, minam a organização política e sindical do professorado e não resultam em uma melhoria efetiva das condições de trabalho nas escolas públicas paulistas.

Segundo Brzezinsk (2008), no Estado de São Paulo, o sistema de certificação das competências⁴² ganhou maior visibilidade a partir de 2007 e isso “[...] não se trata de mera coincidência, pois a gestão educacional paulista está sob a coordenação do mesmo grupo definidor de políticas educacionais do período do presidente FHC” (p. 186).

⁴⁰ É o que estabelece a Lei Complementar 1097/09 de 27 de outubro de 2009 – §2º do Artigo 4º e o Decreto nº55. 217/09 de 21 de dezembro de 2009 - §1º do Artigo 3º.

⁴¹ É o que estabelece a Lei Complementar 1097/09 de 27 de outubro de 2009 – §1º do Artigo 4º e o Decreto nº55. 217/09 de 21 de dezembro de 2009 - §2º do Artigo 3º.

⁴² Conforme o previsto na Resolução CNE/CP n.1/2002 em seu Art.16: O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º art.8 da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

4.2 O Programa Teia do Saber

A lei paulista nº 11.498 de 15 de outubro de 2003, propõe uma série de determinações que passaram a servir de orientação para ações da SEE-SP e, a partir da qual uma série de programas foram sendo implantados na rede de educação paulista. Esses programas envolveram alunos, professores e comunidade escolar.

O Artigo 1º da referida lei diz: “Fica o Poder Executivo autorizado a instituir Programas de Formação Continuada destinados aos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, objetivando a melhoria da qualidade de ensino” (SÃO PAULO, 2003).

Foi essa lei que orientou vários programas de formação continuada realizados na gestão Geraldo Alckmin/Gabriel Chalita⁴³, respectivamente Governador do Estado de São Paulo e Secretário da Educação do Estado. Entre esses programas, podemos citar: o “Letra e Vida” – destinado aos professores de Português; o “Educando pela diferença para a igualdade”- módulos 1 e 2 – destinado a professores da área das Ciências Humanas, com o objetivo de discutir questões relacionadas ao racismo/preconceito e suas implicações no cotidiano da escola; programas destinados à inclusão dos professores no “mundo da informática”; além do programa que é objeto de análise de nosso trabalho o “Programa Teia do Saber”. Todos esses programas tinham como objetivo melhorar a prática pedagógica dos professores e a aprendizagem dos alunos e, inseridos dentro da lógica já apontada, de que para os órgãos governamentais é mais vantajoso investir na formação continuada do que na formação inicial, visto que aqueles que estão na sala de aula é que precisam de fato ser preparados para “o ser professor”.

Vejamos o que diz o Artigo 2º da Lei. 11.498 de 15 de outubro de 2003 e seus cinco incisos:

Artigo 2º - Os Programas de que trata esta lei poderão prever:
I - aquisição de equipamentos imprescindíveis à inclusão digital e ao desenvolvimento das funções educacionais, nos termos do Projeto de Capacitação de Profissionais da Educação para Utilização de Novas Tecnologias de Comunicação, que visa prover os profissionais da educação de instrumentos de trabalho compatíveis com as novas tecnologias existentes, com subsídio para a compra de computadores pessoais; (SÃO PAULO, 2003).

⁴³ A Gestão Alckmin corresponde aos anos de 2001-2006, em decorrência de ter assumido em 2001, por ser o vice-governador, devido à morte do Governador Mário Covas e ter sido assumido um novo mandato em 2003.

Os programas de inclusão digital incluíam propostas de cursos de informática para professores; criação de laboratórios de informática e salas de multimídia nas escolas; o envio, para as escolas, de software das variadas disciplinas curriculares e com atividades lúdicas; compra de computadores pessoais aos professores – foi dada a possibilidade do professor que já tinha computador melhorar a resolução do mesmo e aos que não tinham poder adquirir este equipamento. A partir de 2008 foi oferecido aos professores da rede a possibilidade de adquirir um “notebook”, visto a facilidade de mobilidade do mesmo.

Em seu inciso II a Lei 11.498, de 15 de outubro de 2003, estabelece:

II - concessão de bolsas de estudo, nos termos dos Programas Bolsa-Mestrado, aos ocupantes de cargo de provimento efetivo do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, para a realização de cursos de pós-graduação, mediante ajuda de custo mensal ou designação para prestar serviços em órgãos ou unidade da Secretaria da Educação, com diminuição de até 16 (dezesseis) horas na jornada de trabalho e sem redução de vencimentos (SÃO PAULO, 2003).

O cumprimento do proposto nesse inciso é o que serviu de base para a criação do “*Programa Bolsa Mestrado*” – programa que possibilita ao professor da rede paulista de educação cursar um programa de Mestrado e Doutorado recebendo uma ajuda de custo mensal para as despesas com mensalidade (no caso de programas de Mestrado e Doutorado de Universidades e/ou Faculdades particulares), com viagens, livros e desenvolvimento da pesquisa. Este programa também prevê ao professor o afastamento da sala de aula – indo prestar serviço na Secretaria da Educação ou em uma Diretoria de Ensino, tendo a jornada de trabalho reduzida, e a manutenção dos vencimentos acrescido da bolsa de estudo. No entanto, o professor, obrigatoriamente não poderia exonerar seu cargo junto a SEE-SP por dois anos após o término de seu Mestrado ou Doutorado, sob pena de ter que devolver o valor que recebeu do Programa Bolsa Mestrado. Este programa ficou suspenso entre janeiro e outubro de 2008 – sendo novamente disponibilizado a partir de outubro de 2008, com algumas alterações, entre as quais destacamos o fato de que o professor deverá permanecer na rede após o término de seu Mestrado ou Doutorado no tempo equivalente ao que recebeu a bolsa de estudo e não mais por dois anos.

No inciso III, da Lei 11.498 de 15 de outubro de 2003, lê-se:

III - aquisição de livros de caráter educacional e material de ensino, nos termos do Projeto de Capacitação de Profissionais da Educação para Utilização de Instrumental de Pesquisa, que objetiva prover os profissionais da educação de instrumentos destinados à pesquisa, ao suporte técnico e à produção didático-pedagógica (SÃO PAULO, 2003).

A proposta desse inciso permitiu que uma série de livros, tanto para a formação de uma biblioteca para a pesquisa dos professores, quanto livros destinados aos alunos – didáticos, paradidáticos e literários – chegassem às bibliotecas das escolas públicas da rede paulista. A disponibilização de livros nas escolas públicas, bem como as reformas dos edifícios e criação de laboratórios, faz parte do conjunto de orientações que o Banco Mundial – agência financiadora de muitos projetos de desenvolvimento em vários países do mundo – como já apontado na segunda seção.

A lei paulista 11.498 também propõe:

IV - concessão de ajuda financeira para participação em cursos de formação continuada, que visem ao aperfeiçoamento profissional na área de atuação ou na área de educação, objetivando o aprimoramento dos profissionais de educação;

V - contratação de instituições e organizações educacionais, públicas ou privadas, devidamente autorizadas ou reconhecidas, para implementar as ações dos Programas de Formação Continuada, com vistas ao aperfeiçoamento profissional de integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação (SÃO PAULO, 2003).

A indicação do inciso IV e V levou à SEE-SP a desenvolver programas de especialização *Lato Sensu* e cursos de curta duração com ajuda de custo e/ou abono de ponto (dia letivo). Exemplos destes cursos destinados aos professores de História e Geografia foram o curso de especialização *Lato Sensu* realizado em 2006 através de uma parceria da SEE-SP com a UNICAMP, cuja realização se deu em vários pólos do Estado de São Paulo sob a denominação de “Cidadania e Cultura”, e os módulos I e II do curso de curta duração intitulado “Educando pela diferença para a igualdade” (já citado anteriormente), realizados em 2004 e 2005. No caso do curso em modalidade *Lato Sensu* o professor tinha ajuda de custo e no caso do curso de curta duração, por ser realizado na DE (Diretoria de Ensino) responsável pela escola do professor, este tinha abono de ponto. O Programa Teia do Saber também teve como referência legal o inciso V da Lei 11.498.

A referida lei ainda determina:

Artigo 3º - Poderão ser desenvolvidos programas com o objetivo de implementar ações de natureza preventiva destinadas a reduzir a vulnerabilidade infantil e juvenil, por meio da integração de crianças e adolescentes na comunidade escolar (SÃO PAULO, 2003).

Entre as ações e programas oriundos do previsto nesse artigo podemos citar o “Programa Escola da Família”, que concede bolsa de estudo a alunos de cursos de

licenciatura para que estes possam, aos finais de semana, desenvolver atividades nas escolas – tais atividades envolvem os alunos regulares da unidade escolar e a comunidade e têm como objetivo “implementar ações de natureza preventiva destinadas a reduzir a vulnerabilidade infantil e juvenil”(Artigo 3º). Os recursos para a manutenção deste programa podem ser oriundos de organizações nacionais e internacionais – segundo prevê o artigo em seu parágrafo único.

Parágrafo único - As ações de que trata este artigo poderão contar com a participação de organizações nacionais e internacionais, bem como de estudantes universitários, em especial os egressos do ensino médio da rede estadual de ensino, mediante a concessão de bolsas de estudo a esses estudantes (SÃO PAULO, 2003).

O texto da Lei paulista 11.498 é encerrado com o Artigo 4º e 5º que propõem, respectivamente, informações sobre a questão orçamentária e sobre a “entrada em vigor” da lei:

Artigo 4º - As despesas decorrentes da execução desta lei correrão à conta de dotações orçamentárias próprias, suplementadas, se necessário.

Artigo 5º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação (SÃO PAULO, 2003).

Vê-se que a Lei 11.498/2003 trouxe à educação paulista uma série de programas tendo em vista a melhoria da qualidade da educação e do trabalho do professor. No entanto, esse objetivo tem sido alcançado?

Esta, evidentemente, é uma questão que demanda muita pesquisa para ser respondida.

O Projeto Básico do Programa Teia do Saber foi proposto em 2003 e nesse mesmo ano teve início a realização do programa. O “Programa Teia do Saber” foi realizado entre os anos de 2003 a 2007. O Projeto Básico do ano de 2003 foi o mesmo para os anos de 2004, 2005, 2006⁴⁴ e, para a realização do programa em 2007 houve algumas alterações no Projeto Básico.

A partir de 2004 além dos módulos “iniciais” foi também proposto a realização dos módulos “em continuidade” (para quem já tivesse participado da realização de um módulo do Programa Teia do Saber) e “em aprofundamento” (para quem já tivesse participado de dois ou mais módulos do Programa Teia do Saber). Os temas a serem trabalhados nesses módulos

⁴⁴ Por serem idênticos os Projetos Básicos do Programa Teia do Saber dos anos de 2003 a 2006, apenas com o acréscimo dos módulos “em continuidade”, tomaremos como referência básica para as citações o Projeto do ano de 2006.

foram os mesmos para área específica e, somente no ano de 2007, houve alteração quanto à questão dos temas a serem trabalhados, como analisaremos mais adiante.

Segundo o Projeto Básico, o Programa Teia do Saber, tratava-se de uma ação de formação continuada da Secretaria de Estado da Educação (SEE-SP), por meio da contratação de instituições de ensino superior, públicas ou privadas e destinadas aos professores do Ensino Fundamental ciclos I e II e do Ensino Médio que estivessem atuando em sala de aula nas escolas da rede paulista – é o que confirma o item 1 do referido projeto, intitulado como OBJETO⁴⁵:

Contratação de instituições de ensino superior, públicas ou privadas, devidamente autorizadas/reconhecidas, para implementar as ações descentralizadas do Programa de Formação Continuada de Professores –Teia do Saber – da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, visando à capacitação de professores dos ciclo I e II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que estejam atuando em sala de aula nas escolas estaduais jurisdicionadas à Diretoria de Ensino (SÃO PAULO, 2006, p.1).

A contratação das instituições para ministrar o curso proposto pelo Programa Teia do Saber se dava através de pregão e, segundo Abrahão (2006), somente depois da realização do mesmo é que a instituição ganhadora do pregão deveria comprovar que corresponde às exigências da SEE-SP e possui, assim, capacidade técnica para realizar o programa Teia do Saber. No texto do projeto não fica claro qual das etapas ocorre primeiro: a comprovação da capacidade da instituição para ministrar o curso ou o pregão, ou melhor, nem menciona a ocorrência do pregão. Por essa razão, Abrahão (2006) também afirma que:

A título de exemplo, há o Programa de formação continuada Teia do Saber, cujo critério de seleção das faculdades para ganharem o direito de ministrarem o curso de formação é exclusivamente financeiro, uma vez que se dá por pregão (a universidade que apresentar menor valor obtém tal direito). Convém ressaltar que, em nenhum momento pede-se a programação do curso a ser ministrado como critério de seleção, ou considera-se o problema da qualidade da formação docente (p.27).

As capacidades técnicas exigidas da instituição (vencedora do pregão) a ser contratada pela SEE-SP são previstas no item 8⁴⁶ do Projeto Básico do Programa Teia do Saber dos anos de 2003 a 2006, a saber:

- 8.1. demonstrar qualificação educacional, científica e tecnológica;
- 8.2. manter em funcionamento licenciatura plena nos cursos que habilitam para a docência das disciplinas ou áreas específicas do ensino fundamental ou do ensino médio em que pretende atuar;
- 8.3. **ter regular registro junto ao MEC/CEE;** ⁴⁷

⁴⁵ O item denominado “Objeto” é idêntico no Projeto Básicos dos anos de 2003 a 2007.

⁴⁶ Esse item é nomeado como: “Comprovação de capacidade técnica da instituição a ser contratada.

⁴⁷ Grifo no original.

- 8.4. ter capacidade para produzir e/ou organizar e reproduzir o material pedagógico a ser utilizado e distribuído aos participantes, identificando os materiais produzidos especificamente para o curso com o logotipo da instituição e da SEE;
- 8.5. anexar currículo documentado referente ao histórico de participação da instituição em programas de formação continuada, principalmente na rede pública; (SÃO PAULO, 2006, p.77).

Quanto aos profissionais habilitados para ministrar as aulas do Programa Teia do Saber, o Projeto Básico (2003-2006) estabelece que o responsável pela coordenação do curso na instituição contratada deve ter título de doutor e os professores escolhidos para ministrar os módulos do curso devem ter titulação mínima de mestre na área específica do curso – essa comprovação deve ser feita pela instituição contratada. É o que afirmam os itens abaixo:

- 8.6. anexar currículo dos profissionais que atuarão nos cursos, todos pertencentes ao quadro de docentes da instituição, na seguinte conformidade:
- **responsável pela organização e coordenação do curso - comprovação de titulação de doutor em educação ou na área específica do curso em que pretende organizar/coordenar, obtida em curso de pós-graduação recomendado pela CAPES;**
 - **docente que ministrará o curso - titulação mínima de mestre na área específica do curso, obtida em de pós-graduação recomendada pela CAPES;** ⁴⁸
- (SÃO PAULO, 2006, p.77-78).

Cabe ainda à instituição contratada para ministrar os módulos do Programa Teia do Saber comprovar:

- 8.7. possuir acervo da bibliografia de referência do curso em quantidade suficiente para ser disponibilizado para a consulta permanente dos participantes;
- 8.8. manter atualizado site que disponibilize todas as informações relativas ao projeto desenvolvido, bem como os materiais gráficos nele utilizados;
- 8.9. possuir infra-estrutura de apoio logístico que assegure:
- ambientes de aprendizagem compatíveis com as especificidades do curso;
 - biblioteca contendo os títulos da bibliografia de referência do curso, com número suficiente de exemplares para consulta permanente do participante;
 - laboratório adequado à especificidade do curso a ser ministrado;
 - auditório;
 - equipamentos necessários ao desenvolvimento dos temas abordados, incluindo os recursos de multimídia;
 - os materiais pedagógicos e de consumo exigidos para o desenvolvimento do curso;
 - a distribuição dos materiais impressos a todos os participantes;
 - a confecção e a emissão dos certificados aos concluintes do curso, de acordo com o modelo definido pela CENP (SÃO PAULO, 2006, p.77-78).

Quanto à formação das turmas para compor um módulo do Programa Teia do Saber, deveria haver no mínimo 20 e no máximo 40 participantes, conforme previa o item 6 (seis) do Projeto Básico dos de 2003 a 2006 e o item 11 do Projeto Básico de 2007.

Entre os anos de 2003 a 2006 o Programa Teia do Saber deveria ter:

⁴⁸ Grifos no original.

[...] organização modular, estruturado em, no mínimo dois e, no máximo, 5 (cinco) módulos, com carga horária total de 40 horas cada módulo e carga horária diária de 4 horas, se realizados de 2^a. a 6^a. feira, ou 4, 6 ou 8 horas, se realizados aos sábados ou no recesso escolar. Os cursos propostos deverão:

- estar norteados pelas diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio, por indicadores externos de desempenho, especialmente o SARESP, e pelos produzidos nas escolas;
- ter como foco o aperfeiçoamento da leitura e da escrita dos professores, visando ao desenvolvimento dessas **competências**⁴⁹ em seus alunos” (SÃO PAULO, 2006, p.16).

Já para a realização do Programa Teia do Saber em 2007, houve alteração na carga horária que passou a ser de 64 horas e estruturado em dois módulos, conforme apontam os itens 6.2 e 6.4 do Projeto Básico de 2007:

6.2 Os cursos serão oferecidos com carga horária de 64h com atividades pertinentes aos conteúdos e metodologias previstos no Projeto Básico em fundamentação teórica e em atividades características de cada área (laboratórios, biblioteca, atividades culturais e artísticas), pesquisas e práticas em informática educacional (no mínimo de 8h, realizado no laboratório de informática da Instituição).

6.4 Estruturados em dois módulos, com carga horária total de 32 horas cada módulo e carga horária diária de 8 horas aos sábados, norteados pelas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais do ensino médio, pelas orientações curriculares da SEESP, por indicadores externos de desempenho, especialmente o SARESP e ENEM⁵⁰ (SÃO PAULO, 2007, p.8).

Nesses itens fica evidente que o Programa Teia do Saber organizaria seus módulos a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, estando atrelado também aos sistemas de avaliação do rendimento escolar (SARESP e ENEM) e à Pedagogia das Competências, o que também se percebe pelo item denominado “Justificativa” e pelo item que apresenta os “Objetivos” do Programa Teia do Saber.

JUSTIFICATIVA

A Secretaria da Educação está concentrando seus esforços para oferecer à população uma escola pública de qualidade, que receba e mantenha sob seus cuidados todas as crianças e jovens, que favoreça o acesso à cultura, à arte, à ciência, ao mundo do trabalho, que eduque para o convívio social e solidário, para o comportamento ético, para o desenvolvimento do sentido da justiça, o aprimoramento pessoal e a valorização da vida. O êxito desse empreendimento requer o preparo intelectual, emocional e afetivo dos profissionais nele envolvidos. Por essa razão, está priorizando, entre suas ações, a formação dos educadores que atuam nas escolas.

Para tanto, o presente projeto prevê a participação de instituições de ensino superior, contratadas para realização de cursos de capacitação e aprimoramento dos professores da rede pública estadual (SÃO PAULO, 2006, p.1).

⁴⁹ Grifo do autor.

⁵⁰ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) só aparece como uma referência no Projeto Básico do Programa TEIA DO SABER de 2007. Nos demais anos apenas o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é tomado como referência.

Na justificativa do Projeto Básico do Programa Teia do Saber de 2007 foi acrescentado um parágrafo entre o 1º e o 2º da justificativa apresentada nos Projetos Básicos dos anos anteriores. Nesse parágrafo lê-se:

As ações têm como diretrizes os Parâmetros Curriculares Nacionais, os temas propostos serão desenvolvidos por meio de uma prática metodológica que incentive o estudo, privilegie a construção e a aplicação do conhecimento e assegure a reflexão sobre a prática dos participantes para que possam desenvolver atividades em serviço que serão objeto de discussão durante os encontros programados (SÃO PAULO, 2007, p.1).

Pelo apresentado na “Justificativa”, a SEE-SP entende a escola como um local em que os educandos têm a oportunidade de ter acesso à cultura, à arte, à ciência, ao mesmo tempo em que se preparam para o mundo do trabalho – daí a referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais e à questão da reflexão sobre a prática⁵¹ por parte do professor. Evidentemente que para isso, requer-se dos professores uma sólida formação intelectual, estabilidade emocional e afetiva, mas também não bastaria o professor ter todos esses requisitos, é preciso resolver problemas sociais de grandes dimensões que atingem a sociedade e se refletem na escola, tais como a má distribuição de renda, a violência, o tráfico de drogas, o apelo ao consumismo, a desvalorização social do professor. Esses são os grandes desafios que o país e os estados têm que enfrentar para poder melhorar de fato a qualidade da educação.

No que se refere aos objetivos, o Projeto Básico do Programa Teia do Saber, toma como referencial teórico, como já apontado, a Pedagogia das Competências – que, como visto a terceira seção, é também o referencial pedagógico presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) nos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998), e em tantos outros documentos que tratam da formação de professores e da formação de alunos da Educação Básica do Brasil.

Tendo como matriz pedagógica a Pedagogia das Competências, o Programa Teia do Saber tem como objetivos a atualização dos professores da rede pública paulista no que concerne ao domínio de novas metodologias e tecnologias, ao desenvolvimento de práticas inovadoras tanto para dar aula como para avaliar, bem como para enfrentar as “contradições do cotidiano” escolar, no que se refere ao convívio social e à construção do sujeito individual.

⁵¹ Essa questão será retomada ainda nesse capítulo.

OBJETIVOS

As ações descentralizadas do Programa de Formação Continuada - Teia do Saber - visam proporcionar ao professor ambientes de aprendizagem que assegurem:

- atualização permanente para o uso de novas metodologias voltadas para práticas inovadoras e para o uso de materiais didáticos que atendam às necessidades de aprendizagem das crianças e jovens, explicitadas pelos indicadores de desempenho;
- desenvolvimento de **competências**⁵² para a utilização de novas tecnologias a serviço da aprendizagem;
- adoção de práticas de avaliação como instrumento de acompanhamento do trabalho docente e do percurso do aluno, seus avanços e dificuldades, com o propósito de redimensionar as ações;
- desenvolvimento de **competências**⁵³ que qualifiquem para o enfrentamento das contradições do cotidiano, favorecendo o processo de socialização dos alunos, a edificação de valores éticos, solidários e de respeito ao outro, que auxiliam o aluno na construção de seu projeto de vida (SÃO PAULO, 2003, p.1).⁵⁴

Portanto, nos objetivos do Programa Teia do Saber não constam a preocupação com a formação intelectual, filosófica ou mesmo no que se refere ao domínio do conhecimento da disciplina específica que o professor ministra tendo em vista sanar suas deficiências de conhecimento trazidas da formação inicial. O eixo da formação está no saber-fazer, no aprender-fazendo e na possibilidade do professor refletir sobre sua prática, o que fica claro no subitem denominado “Desenvolvimento das ações formativas” que aparece como um dos itens de cada módulo a ser realizado.

DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES FORMATIVAS:

As ações de formação terão como fundamentos os princípios da **ação-reflexão ação**⁵⁵, do aprender fazendo e da resolução de problemas. Os temas propostos devem ser desenvolvidos por meio de uma prática metodológica que incentive o estudo, privilegie a construção e a aplicação do conhecimento e assegure a reflexão sobre a prática dos participantes em sala de aula, de modo que venham a desenvolver atividades em serviço que serão objeto de discussão durante os encontros programados (SÃO PAULO, 2005, p. 4).

Uma observação relevante é que em nenhum momento, nos textos dos Projetos Básicos do Programa Teia do Saber dos anos de 2003 a 2007, aparece a referência a Donald Schön como o principal teórico do desenvolvimento da prática reflexiva sobre a ação docente apenas faz referência a essa teoria, mas, não a fundamenta, deixando isso evidentemente como uma vaga proposta. Talvez isso se deva ao fato de procurar adequar a referida proposta de formação continuada aos referenciais curriculares nacionais para a formação de professores que sugerem essa matriz pedagógica – como já apontado na terceira seção – sem, no entanto,

⁵² Grifo do autor.

⁵³ Grifo do autor.

⁵⁴ Quanto aos “Objetivos”, o Projeto Básico dos anos de 2003 a 2007 são absolutamente idênticos.

⁵⁵ Grifo do autor.

dar o suporte literal da teoria no Projeto Básico do Programa Teia do Saber e abrindo caminho para que tal referência pedagógica nem sequer se realize por meio das aulas ministradas.

Entre os anos de 2003 a 2006, os professores que estavam atuando na rede pública paulista e que se inscreveram para participar do Programa Teia do Saber, foram divididos por seu nível de atuação (Ensino Fundamental ou Médio) e por sua área e/ou disciplina específica de atuação, conforme o item “público alvo” do Projeto Básico do Programa Teia do Saber dos referidos anos:

PÚBLICO ALVO

Professores da rede estadual que atuam nos ciclo I e II do ensino fundamental e no ensino médio, nas seguintes áreas/disciplinas:

- Ensino Fundamental:

- Língua Portuguesa, Arte, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, História e Geografia;

- Ensino Médio:

- Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa e Literatura e Arte);

- Ciências da Natureza e Matemática (Física, Química, Biologia e Matemática);

- Ciências Humanas (História e Geografia).

(SÃO PAULO, 2006, p.2).

Já no ano de 2007 os professores do Ensino Fundamental II foram agrupados a partir de suas áreas específicas e nos seguintes blocos: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Metodologias de Ensino de disciplinas da Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias do Ensino Fundamental; Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Metodologias de ensino de disciplinas da Área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Metodologias de ensino de disciplinas da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Ensino Fundamental: História, Geografia.

Quanto aos professores do Ensino Médio, o Projeto Básico de 2007 propôs a seguinte estruturação: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Metodologias de ensino de disciplinas da Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias do Ensino Médio: Física, Química, Biologia e Matemática; Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Metodologias de ensino de disciplinas da Área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias do Ensino Médio: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Metodologias de ensino de disciplinas da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Ensino Médio: História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Psicologia.

Algumas alterações quanto à forma de agrupar os professores e montar as turmas para a realização do Programa Teia do Saber podem ser notadas, tais como:

1. Entre os anos de 2003 a 2006 os professores do Ensino Fundamental estavam agrupados por suas áreas/disciplinas e, em 2007 por blocos que agregava, por exemplo, no bloco de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias do Ensino Fundamental, os professores de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna.
2. Entre os anos de 2003 a 2006 os professores do Ensino Fundamental estavam agrupados já nos blocos de Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa e Literatura e Arte); Ciências da Natureza e Matemática (Física, Química, Biologia e Matemática) e Ciências Humanas (História e Geografia). No entanto, um acréscimo difere o ano de 2007, especificamente no bloco das Ciências Humanas, que foi a inclusão dos professores que ministravam as disciplinas de Sociologia, Filosofia e Psicologia.

Além dos módulos específicos para cada área específica de atuação do professor, o Programa Teia do Saber em todos os anos em que foi realizado tinha um módulo destinado aos professores de todas as disciplinas e que atuavam tanto no Ensino Fundamental (ciclo II) como no Ensino Médio – esse módulo era denominado de “Ler para Aprender” e se realizou tanto como “curso inicial”, como “curso em continuidade” e como “curso em aprofundamento”. Esse módulo manteve a mesma estrutura temática entre os anos de 2003 a 2007, enquanto os módulos das áreas específicas tiveram alteração na temática no ano de 2007. O principal objetivo do módulo “Ler para aprender” era o “aperfeiçoamento da leitura e da escrita dos professores, visando ao desenvolvimento dessas competências em seus alunos” (SÃO PAULO, 2006, p.65; 67; 69; SÃO PAULO, 2007, p.4).

Quanto aos temas, uma questão relevante é que os temas eram os mesmos a serem trabalhados no módulo “inicial” e nos módulos “em continuidade” e “em aprofundamento” (independentemente se o professor tivesse participado de um, dois ou três módulos – caso de quem cursava o Programa Teia do Saber em 2006 e já tivesse participado nos anos de 2003, 2004 e 2005) eram também os mesmos, tanto nos módulos destinados aos professores do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio – a distinção se fazia por disciplina do currículo, ou seja, cada disciplina tinha seus temas específicos e os repetia em todos os módulos e para todos os professores daquela área específica. Somente no ano de 2007 que os

temas foram alterados e agrupados por Eixos Temáticos (I, II e III) no caso dos módulos específicos de cada disciplina.

No caso do módulo “Ler para Aprender” que era destinado aos professores de todas as disciplinas, não houve alteração nos temas a serem trabalhados nem no Projeto Básico de 2007.

Tomando como exemplo os cursos destinados aos professores de História e Geografia, tanto do Ensino Fundamental quanto Médio e tanto na modalidade inicial quanto nas modalidades “em continuidade” e “em aprofundamento”, realizados nos anos de 2003 a 2006, os temas são:

- A contextualização dos conhecimentos históricos, geográficos, sociológicos e filosóficos no âmbito do viver em sociedade amplo e particular dos educandos.
- A investigação e a problematização como fundamento básico de uma prática docente efetivamente interdisciplinar na área de ciências humanas.
- O trabalho com fontes diversas, expressas em diferentes linguagens e que comportem múltiplas interpretações como fundamento para o desenvolvimento de competências e a constituição de mentalidades autônomas pelos educandos.
- O uso de materiais pedagógicos constantes do acervo da escola e outros bem como a produção de novos materiais, específicos para o ensino da História e da Geografia.
- A utilização e a produção de textos no ensino das ciências humanas: ler, interpretar, conhecer e se posicionar de forma autônoma sobre informações das mais diversas fontes.
- A utilização de novas tecnologias voltadas para aprendizagem dos conhecimentos históricos e geográficos.
- A avaliação da aprendizagem dos conhecimentos históricos e geográficos: instrumento de acompanhamento do trabalho do professor.
- A relação professor e aluno com ênfase na construção de valores éticos e no desenvolvimento de atitudes cooperativas, solidárias, responsáveis (SÃO PAULO, 2006, p. 16, 18, 19, 20, 21, 48, 50,52e 53).

Mesmo considerando que alguns temas são sempre comuns, consideramos que uma crítica é pertinente, se os professores estavam agrupados pelo nível em que ministravam o maior número de suas aulas (Ensino Fundamental ou Médio), ou temas deveriam estar adequados ao que se trabalha em cada um desses segmentos com suas especificidades. Outras questões: se havia a possibilidade do curso estar sendo realizado em três modalidades: “inicial”, “em continuidade” e “em aprofundamento”, porque os temas se mantinham inalterados? Significa então que o professor fazia o mesmo curso nos anos de 2003 a 2006? O que então atrairia o professor a repetir o mesmo curso, seria a possibilidade da evolução funcional? Essas questões serão respondidas a partir da análise das entrevistas.

Depois de quatro anos repetindo a mesma temática, o Projeto Básico de 2007 inovou ao propor “Eixos Temáticos” e a distinguir a proposta desses Eixos entre os professores do

Ensino Fundamental e do Ensino Médio e ainda dando a possibilidade do professor escolher qual Eixo Temático preferiria cursar.

Porém, em caso de não formação de turma no Eixo Temático indicado pelo professor, o mesmo automaticamente seria inserido em uma turma de outro Eixo Temático e, caso não quisesse, seria considerado como desistente do Programa “Teia do Saber.”

Os cursos para o ensino Fundamental e Médio, a serem realizados na Instituição de Ensino Superior contratada, deverão organizar-se por nível de ensino, área de conhecimento ou disciplina, divididos conforme os Eixos Temáticos apresentados no PCN do Ministério da Educação. Os Eixos estão divididos em três grupos I, II e III, o professor poderá escolher um deles (SÃO PAULO, 2007, p.2).

Os Eixos Temáticos da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias destinado aos professores do Ensino Médio, por exemplo, passaram a ser os seguintes:

QUADRO 4 - Eixos Temáticos da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias destinado aos professores do Ensino Médio

| EIXO TEMÁTICO I | EIXO TEMÁTICO II | EIXO TEMÁTICO III |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • O que é Filosofia • Cidadania: diferenças e Desigualdades • Individualidade e sociedade • Dinâmica do espaço | <ul style="list-style-type: none"> • Construção do sujeito moral • Cultura e Trabalho • Cultura e sociedade • O mundo em transformação: As questões econômicas e os problemas geopolíticos | <ul style="list-style-type: none"> • Transporte e comunicação no caminho da globalização • Nações e Nacionalismos Relações de poder e Democracia • O homem criador de Paisagem/Modificador do espaço • O território Brasileiro: um espaço Globalizado |

(FONTE: SÃO PAULO, 2007, p.3)

Já para os professores do Ensino Fundamental o Projeto Básico do Programa TEIA DO SABER estabeleceu os seguintes Eixos Temáticos:

QUADRO 5 - Eixos Temáticos da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias destinado aos professores do Ensino Fundamental

| EIXO TEMÁTICO I | EIXO TEMÁTICO II | EIXO TEMÁTICO III |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • A Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo • Histórias de Vida, diversidade populacional e migrações • Um só mundo e muitos cenários geográficos • População brasileira: várias origens, várias histórias | <ul style="list-style-type: none"> • O estudo da natureza e sua importância para o homem • O campo e a cidade como formações sócio-espaciais • Usos da terra, diferentes formas de posse e propriedade • Processo de formação e expansão do capitalismo no mundo • Evolução do capitalismo industrial | <ul style="list-style-type: none"> • A evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes • Modernização, modos de vida e a problemática ambiental • Formação do Estado Nacional/Identidade Nacional • Século XX - A nova ordem Mundial |

(FONTE: SÃO PAULO, 2007. p.6)

Os temas organizados por Eixos Temáticos se tornaram menos rígidos do que os que constavam dos Projetos Básicos do Programa Teia do Saber dos anos de 2003 a 2007, além de terem mais preocupação com a interdisciplinaridade, com o fato de que em uma mesma turma estavam professores de História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Psicologia e mais articulados também com a atualidade. Mas, evidentemente que a efetivação e a qualidade da realização desses módulos dependeram em grande medida da Instituição que foi contratada para ministrar o Teia do Saber 2007, dos professores que ministraram os cursos e dos professores da rede pública que participaram do Programa.

Quanto à “*avaliação do participante*”, a mesma seria realizada tanto ao final de cada módulo (através de auto-avaliação, produções individuais, e da apresentação de relatos acerca da aplicabilidade do curso em sala de aula), quanto ao final do curso (através da apresentação, pelo professor, de uma atividade pedagógica e/ou proposta de trabalho desenvolvida com seus alunos) – esse tipo de avaliação já estava prevista desde o Projeto Básico do Programa Teia do Saber de 2003 e não se alterou nos anos seguintes, nem mesmo no Projeto Básico do ano de 2007.

Segundo o Projeto Básico do Programa Teia do Saber⁵⁶, só seria considerado concluinte do curso quem obtivesse: “frequência mínima de 60%, em cada módulo;

⁵⁶ Dos anos de 2003 a 2006.

frequência mínima de 80% na carga horária total do curso; menção *satisfatória* em todas as avaliações exigidas” (SÃO PAULO, 2006, p.17, 19, 21, 49, 51,53).

Já o Projeto Básico de 2007, subtraiu a questão da frequência mínima de 60% de cada módulo e determinou apenas que “O participante será considerado concluinte do curso quando obtiver: frequência mínima de 80% na carga horária total do curso; Menção Satisfatória ao final do Curso” (SÃO PAULO, 2007, p.9).

Quanto à “avaliação do curso”, seria realizada da seguinte forma:

- A avaliação do curso pelo participante, com a finalidade de oferecer informações sobre seu andamento e permitir os redirecionamentos necessários, será realizada por meio de breves registros diários, uma atividade individual e obrigatória que deverá ser entregue pelo participante, no próprio dia ou no encontro seguinte, contendo sua opinião sobre o que está aprendendo, suas emoções e descobertas, a relação que os conteúdos desenvolvidos têm com seu trabalho e outras observações.
- A avaliação do curso pela Diretoria de Ensino será realizada por meio da análise de relatórios apresentados periodicamente pela instituição contratada.
- Ao término de cada módulo, a instituição submeterá à análise da Diretoria de Ensino relatórios parciais de avaliação do andamento do curso, contendo a síntese das observações individuais dos participantes, os redirecionamentos realizados, a apreciação crítica dos responsáveis pelo curso, com os aspectos positivos e negativos, e a síntese da avaliação dos participantes relativas ao módulo.
- Ao término do curso, a instituição encaminhará relatório de avaliação geral do curso e seus impactos na prática docente, com reflexo na aprendizagem do aluno, acompanhada de um plano de aplicabilidade futura dos fundamentos e práticas apresentados (SÃO PAULO, 2006, p.17, 19, 20, 22, 49, 51, 52, 53,54; SÃO PAULO, 2007, p.9).

Manteve-se, portanto, inalterada a forma de avaliação do curso, no entanto, o Projeto Básico do Programa Teia do Saber de 2007 estabeleceu um Comitê Gestor Regional em cada Diretoria de Ensino com as seguintes finalidades:

- 6.3.1 Acompanhar e avaliar as ações do programa
- 6.3.2 Garantir a qualidade da ação proposta
- 6.3.3 Evitar a fragmentação das ações
- 6.3.4 Diagnosticar necessidades emergentes, podendo rever e ampliar as ações do programa Teia do Saber Universidade no âmbito da Diretoria de Ensino (SÃO PAULO, 2007, p.8).

Esse Comitê Gestor Regional seria composto da seguinte forma:

- 6.3.5 Composição do Comitê Gestor – Dirigente Regional, Supervisor de Ensino, um representante da Administração e Finanças, ATP da Teia e ATP da OP, um representante dos cursistas (SÃO PAULO, 2007, p.8).

Evidentemente que a criação desse Comitê tem como objetivo ampliar a fiscalização na realização do Programa Teia do Saber, mas, também tem seu lado positivo, pois, poderia

trabalhar no sentido de garantir uma ampliação da qualidade dos cursos ministrados e um maior envolvimento dos professores.

Por fim, vale mencionar que o Projeto Básico do Programa Teia do Saber dos anos de 2003 a 2006, determinava que os certificados deveriam ser:

[...] expedidos pela instituição contratada, conforme modelo estabelecido pela Secretaria da Educação, aos participantes que obtiverem: frequência mínima de 60%, em cada módulo; frequência mínima de 80% na carga horária total do curso; menção satisfatória⁵⁷ em todas as avaliações exigidas (SÃO PAULO, 2006, p.18, 20, 22, 50, 52,54).

E no Projeto Básico do Programa Teia do Saber de 2007, foi também subtraído a questão da frequência mínima de 60% em cada módulo⁵⁸, ficando apenas proposto que:

O certificado de conclusão do curso será expedido pela instituição contratada, conforme modelo estabelecido pela Secretaria da Educação, aos participantes que obtiverem: frequência mínima de 80% na carga horária total do curso; menção satisfatória ao final do curso (SÃO PAULO, 2007, p.10).

A análise do Projeto Básico do Programa Teia do Saber norteou a pesquisa qualitativa realizada através das entrevistas com professores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias as quais muito contribuíram para que os objetivos desse trabalho fossem alcançados.

4.3 O Programa Teia do Saber sob uma análise qualitativa

A análise qualitativa do Programa Teia do Saber foi feita a partir da realização de 5 (cinco) entrevistas com professores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias que participaram do referido programa. Os sujeitos dessa pesquisa foram: três homens e duas mulheres, os quais podem ser assim identificados:

P1 – Professor de Geografia.

P2 – Professora de História.

P3 – Professor de História.

P4 – Professora de História.

P5 – Professor de Filosofia.

⁵⁷ Grifo no original.

⁵⁸ Na medida em que fora substituído também esse item para ser aprovado como já apontado.

Todos os entrevistados participaram do Programa Teia do Saber na mesma Diretoria de Ensino (interior do Estado de São Paulo) e apenas o P5 é ocupante de função-atividade (OFA), portanto, os demais são professores efetivos.

Quanto ao tempo de exercício no Magistério, P1, P2 e P4 têm mais de dez anos (14 anos, 17anos e 11 anos, respectivamente) e P3 e P5 estavam completando quatro anos de exercício no Magistério. Levando-se em conta os estudos sobre o ciclo de vida dos professores proposto por Huberman (1992), P3 e P5 acabam de passar pelo 1º ciclo (“*entrada na carreira*” – entre dois/três primeiros anos de atividade docente), enquanto P4 está na passagem da “*fase da estabilização*” para a “*fase de diversificação*” e P1 e P2 estão no início da fase denominada de “*meio de carreira*” (entre o 15º e o 25º ano de exercício no Magistério), que corresponde à fase do “*pôr-se em questão*.” A caracterização dos sujeitos da pesquisa podem ser visualizadas no quadro a seguir:

QUADRO 6 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

| Caracterização | P1- Professor de Geografia | P2 – Professora de História | P3 – Professor De História | P4 – Professora de História | P5 – Professor de Filosofia |
|---|--|--|----------------------------|-----------------------------|------------------------------------|
| Caráter da Função | Efetivo | Efetivo | Efetivo | Efetivo | OFA (Ocupante de Função-Atividade) |
| Tempo de Exercício no Magistério | 14 Anos | 17 Anos | 04 Anos | 11 Anos | 04 Anos |
| Ciclo de Vida Profissional (Huberman, 1992) | “Meio de Carreira” – pôr-se em questão | “Meio de Carreira – pôr-se em questão” | “Entrada na Carreira” | “Fase de estabilização” | “Entrada na Carreira” |
| Participação (ções) no Programa Teia do Saber | 02 Módulos (2006 e 2007) | 01 Módulo (2007) | 01 Módulo (2007) | 02 Módulos (2005 e 2006) | 01 Módulo (2007) |

Apenas por essa caracterização desses docentes que entrevistamos é possível perceber que o Programa Teia do Saber lidava com professores em diferentes momentos de suas carreiras, o que, segundo o que fora apontado na terceira seção pode ser um fator que contribua para que uma proposta de formação continuada não tenha o êxito esperado (CANDAU, 1996).

Quanto à participação dos entrevistados no Programa Teia do Saber – conforme apresentado no quadro anterior (QUADRO 6), apenas P1 e P4 participaram de dois módulos (P1 – 2006 e 2007; P4 – 2005 e 2006), enquanto P2, P3 e P5, participaram apenas de um módulo (módulo de 2007).

A primeira questão que foi proposta aos entrevistados é o que os motivou a participar do Programa Teia do Saber e todos afirmaram prontamente que era a necessidade de buscar coisas novas para o trabalho em sala de aula, ou em outras palavras, buscar meios para melhorar a prática docente diante de um mundo em intensas transformações, conforme quadro abaixo:

QUADRO 7 - Motivação para participar do Programa Teia do Saber

| PROFESSORES | MELHORAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA | EVOLUÇÃO FUNCIONAL |
|--------------------|--------------------------------------|---------------------------|
| P1 | X | |
| P2 | X | |
| P3 | X | X |
| P4 | X | |
| P5 | X | |

Nessa mesma questão P3 afirmou categoricamente – sem ao menos ter sido questionado sobre – que: “principalmente a questão da evolução funcional e a pontuação para a remoção” (P3 – entrevista realizada em 19 de setembro de 2009) foram os fatores que o motivou a participar do Programa Teia do Saber.

Essa é uma afirmação interessante, porque o Programa Teia do Saber permitiria a Evolução Funcional pela via não-acadêmica, já prevista na Lei Complementar nº 836, Artigo 21 e, mais especificamente, delimitado na modalidade “Fator de Aperfeiçoamento”, previsto no Artigo 5º do Decreto nº 49.394 de 22 de setembro de 2005.

Como um dos objetivos, ao realizar as entrevistas, era tentar apurar se a possibilidade da Evolução Funcional era um componente que atraía os professores para participar do Programa Teia do Saber, foi proposta essa questão aos entrevistados e todos responderam que tinham conhecimento da possibilidade do Programa Teia do Saber como um meio para somar pontos tendo em vista a Evolução Funcional pela via não-acadêmica e que esse fator que os motivou inclusive a participar de mais de um módulo (P1 e P4), tendo em vista que isso melhoraria o salário⁵⁹.

⁵⁹ Especificamente, a expressão “melhoraria o salário” foi literalmente dita por P4 e P5. Os demais (P1, P2 e P3) não usaram essa expressão, mas disseram que a possibilidade da Evolução Funcional era o principal fator motivador para a realização do Programa Teia do Saber.

QUADRO 8 - Quanto ao Conhecimento da possibilidade de Evolução Funcional mediante participação no Programa TEIA DO SABER

| PROFESSORES | SIM | NÃO |
|--------------------|------------|------------|
| P1 | X | |
| P2 | X | |
| P3 | X | |
| P4 | X | |
| P5 | X | |

Uma fala interessante foi dita por P1: “[...] claro que todo curso que é feito ele tem que ter uma validade na vida funcional da pessoa... não só a parte de trabalhar direto com o aluno, mas na vida acadêmica do professor, funcional, tem que ter uma motivação”.

Essa questão é interessante, pois, traz à tona o fato de que um curso de formação continuada sem a possibilidade da Evolução Funcional pela via não-acadêmica se torna bem menos atrativo. Não bastando, portanto, que traga ao professor novos conhecimentos e possibilidade de reflexão sobre a prática. Talvez seja essa uma das razões pelas quais as propostas de formação continuada da SEE-SP estão atreladas à possibilidade da Evolução Funcional pela via não-acadêmica.

Foi também proposta aos entrevistados uma questão referente aos seus conhecimentos acerca do Plano de Carreira do Quadro do Magistério Paulista, tendo em vista que o Programa Teia do Saber possibilitava a Evolução Funcional no Quadro do Magistério Paulista. Entre os entrevistados P1, P2 e P3 disseram que conhecem o Plano de Carreira do Quadro do Magistério Paulista e P4 e P5 disseram que conhecem parcialmente – conforme quadro abaixo:

QUADRO 9 – Quanto ao Conhecimento do Plano de Carreira do Magistério Paulista

| PROFESSORES | CONHECEM | CONHECEM PARCIALMENTE |
|--------------------|-----------------|------------------------------|
| P1 | X | |
| P2 | X | |
| P3 | X | |
| P4 | | X |
| P5 | | X |

As respostas a essa questão trouxeram algumas informações interessantes: P1 e P4, por exemplo, afirmaram ter conhecimento de que estaria havendo uma reestruturação no Plano de Carreira e que em breve os professores estariam passando por uma prova para poder ascender a um nível superior da carreira. Disse o referido professor:

‘Ta’ havendo uma reestruturação do plano de carreira agora, no momento... vai haver uma prova em janeiro foi falado em jornal pelo secretário da educação, Paulo Renato, prova de evolução, além dessa evolução por curso, vai ter essa possibilidade da pessoa prestar uma prova relacionada à nova proposta curricular para o professor estar evoluindo também” (P1 – entrevista realizada em 17 de setembro de 2009).

Parcialmente eu conheço... inclusive vai ter uma prova que ainda não está bem claro como vai ser para poder evoluir funcionalmente também... Eu acho que é bom o plano de carreira e que estimula, mas, tem pontos que precisa melhorar para incentivar mais o professor a estudar (P4 – entrevista realizada em 21 de setembro de 2009).

A tal prova a que se referiram os professores é a que já foi apontada nesta seção e que foi instituída pela Lei Complementar nº1097 de 27 de outubro de 2009 e regulamentada pelo Decreto nº55. 217 de 21 de dezembro de 2009.

Outra fala interessante foi da professora P2 que afirmou ser necessário criar novos incentivos para o professor investir em sua formação continuada e que a Evolução Funcional pela via não-acadêmica é um processo lento e gera uma evolução pequena. Assim afirmou a professora:

[...] eu penso que poderia melhorar e trazer novos incentivos à carreira de professor, porque do jeito que está não tem muito incentivo para o professor fazer pós-graduação e é preciso juntar muitos desses pequenos cursos e por vários anos para poder evoluir um pouquinho (P2 – entrevista realizada em 19 de setembro de 2009).

De fato, falta mesmo estímulo ao professor para realizar cursos de formação continuada por uma série de fatores: as condições reais de trabalho do professor da rede pública não estimula o professor a estudar, falta de tempo e condições financeiras para custear cursos que não sejam oferecidos pela SEE-SP e, vale lembrar que nos últimos dois anos diminuiu muito a oferta de cursos de formação continuada oferecidos pela SEE-SP, sobretudo os cursos presenciais – o Programa Teia do Saber, por exemplo, foi extinto – o que tem dificultado ainda mais que o professor consiga evoluir na carreira pela via não-acadêmica. Ao mesmo tempo em que ocorreu essa diminuição da oferta de cursos de formação continuada presenciais ampliou-se a oferta de cursos de formação continuada à distância e a SEE-SP criou uma nova modalidade de promoção que é através da avaliação para promoção por mérito – já apontada em outros momentos nesse trabalho.

Essa questão da diminuição da oferta de cursos pela SEE-SP que permitam a Evolução Funcional foi apontada pelo professor P3, que também questionou o fato de só serem válidos os cursos propostos pela SEE-SP, ou seja, qualquer outra forma que o professor escolher para ampliar seus conhecimentos que não sejam os prescritos pela SEE-SP não são válidos. Eis o que disse o referido professor: “[...] infelizmente nesses últimos dois anos não

foram oferecidos esses cursos... eu acho que poderia ser ampliado porque a gente faz um curso fora e não é válido para a evolução funcional” (P3 – entrevista realizada em 19 de setembro de 2009).

Outra fala interessante foi do professor P5 que afirmou que falta incentivo aos professores da rede pública paulista para cursar um mestrado e doutorado porque não há valorização desses profissionais. Disse o referido professor: “[...] eu acho que precisa melhorar muito e precisa incentivar mais o professor a estudar e valorizar mais o professor que faz mestrado e doutorado” (P5 – entrevista realizada em 21 de setembro).

Pela Lei Complementar nº836 de 30 de dezembro de 1997 em seu Artigo 20 o professor que apresentar o certificado de mestrado ou doutorado será enquadrado, respectivamente nos níveis IV ou V no Quadro do Magistério Paulista. Na prática ocorre pouca valorização em termos salariais pelo muito esforço que a aquisição de tais títulos exige. Talvez essa seja a razão pela qual na rede pública paulista a Evolução Funcional pela via acadêmica ocorre com menor frequência, mesmo porque o profissional com o título de mestre e doutor, em geral, busca outros locais de trabalho e acaba abandonando a rede pública – esse é um dos fatores que faz com que o servidor que usufrua do Programa Bolsa Mestrado tenha que permanecer um determinado tempo na rede pública, caso contrário teria que devolver ao Estado o valor do benefício que recebeu.⁶⁰

Foi também proposta aos professores entrevistados uma questão referente ao que está posto no Projeto Básico do Programa Teia do Saber no que tange ao “desenvolvimento das ações formativas” que toma como princípio a ação-reflexão-ação, ou seja, a reflexão sobre a prática, o aprender fazendo e a resolução de problemas. Os entrevistados foram questionados se consideravam que o Programa Teia do Saber conseguiu realizar esse tipo de ação formativa.

QUADRO 10 - Quanto às ações formativas do Programa Teia do Saber, cujo referencial era a ação-reflexão-ação:

| PROFESSORES | SIM | NÃO |
|--------------------|------------|------------|
| P1 | X | |
| P2 | | X |
| P3 | | X |
| P4 | | X |
| P5 | | X |

⁶⁰ O projeto do Programa Bolsa Mestrado estabelece essa condição e está disponível em: www.educacao.sp.gov.br.

Apenas o professor P1 considerou que sim, que o Programa Teia do Saber favorecia a reflexão sobre a prática e a resolução de problemas, contribuindo, sobretudo, para a formação continuada dos professores em início de carreira cuja licenciatura não dera conta da realidade e da complexidade da sala de aula e, que, portanto, por meio das aulas e da troca de experiências com professores com mais tempo de carreira, tanto os professores iniciantes como os mais experientes poderiam refletir sobre a prática. Assim se expressou o professor P1:

[...] o curso da Teia do Saber ajudava muito na prática de sala de aula, principalmente professores que estavam em início de carreira, que tinham um ano, dois anos magistério [...] licenciatura, a faculdade, ela não da aquela base devida, do que é a sala de aula, de como se trabalha no dia-a-dia da sala de aula.... nesses cursos da Teia do Saber, o professor mestre que era exigido nos cursos, o doutor...ele dava uma base teórica e, juntamente com as ações lúdicas, ações pedagógicas, exemplo de aulas...é... geralmente, feitas em grupo, com outros professores mais experientes que podiam estar dando suporte para outros professores iniciantes [...] (P1 – entrevista realizada em 17 de setembro de 2009).

Os demais professores, no entanto, disseram que os módulos de que participaram do Programa Teia do Saber não lhes possibilitou a reflexão sobre a prática e nem maneiras mais efetivas de resolver os problemas que surgem na sala de aula. Afirmaram inclusive que as aulas eram muito teóricas (P2, P4 e P5) e que o que aprendiam não conseguiam aplicar com seus alunos (P2, P3, P4 e P5). Vejamos essas falas:

[...] as aulas eram muito teóricas e muito distantes das necessidades e da realidade da escola pública. Eu não consegui desenvolver com meus alunos o que eu aprendia no curso da Teia do Saber (P2 – entrevista realizada em 19 de setembro de 2009).

[...] o tema que eles (professores) trabalhavam em aula era uma coisa que não dava para aplicar em nosso dia-a-dia. Eu acho que não houve essa possibilidade (P3 – entrevista realizada em 19 de setembro de 2009).

[...] não houve aulas interdisciplinares e além de serem muito teóricas... o que aprendi foi um pouco mais de Geografia, cartografia, escala, mas, o que aprendíamos não era possível aplicar com nossos alunos... (P4 – entrevista realizada em 21 de setembro de 2009).

Não, principalmente para mim que estou em início de carreira, pois as aulas não permitiam muito discutir os problemas que enfrentamos na sala de aula, eram aulas muito teóricas e não dava para realizar o que aprendíamos no curso com os nossos alunos (P5 – entrevista realizada em 21 de setembro de 2009).

A fala do professor P5 é contraditória com a fala do professor P1 que afirmou que o Programa Teia do Saber favorecia o processo de reflexão e a resolução de problemas, sobretudo, no caso dos professores iniciantes. Já o professor P5, que é um professor em início de carreira afirmou que o Programa não lhe permitiu isso.

As respostas dos professores a essa questão gera pelo menos dois questionamentos: por que o Programa Teia do Saber que foi criado com o objetivo de propor a reflexão sobre a prática, a ação-reflexão-ação, não conseguiu realizar tal objetivo? O que os professores esperavam que o curso lhes oferecesse?

A resposta ao primeiro questionamento talvez esteja em algo que aparece na fala da professora P2 quando afirmou: “as aulas eram muito teóricas e muito distantes das necessidades e da realidade da escola pública”. Esse distanciamento entre os professores que ministram aula em instituições superiores e os professores da educação básica foi apontado na seção anterior como um aspecto que pode limitar o sucesso de uma proposta de formação continuada, pois, não conhecendo a realidade do trabalho dos professores da rede pública de educação, os professores, ainda que titulados, não conseguem intervir na prática de tais professores, nem propor a reflexão sobre essa prática, dando às aulas a característica de serem “muito teóricas”, como foi apontado pelos professores.

Outro apontamento que também pode estar ligado ao fato apontado pelos professores de que não foi possível refletir sobre a prática é que embora no texto do Projeto Básico do Programa Teia do Saber seja feita menção à teoria do professor reflexivo, ao princípio da ação-reflexão-ação, em nenhum dos anos em que o programa se realizou houve a proposta de se estudar essa teoria cujo principal expoente é Donald Schön. Propunha-se usar o caminho proposto por esse autor para estudar os temas elencados em cada módulo, mas não se estudava a teoria por ele desenvolvida. Daí que acabou não ocorrendo o que se propôs.

Conforme aponta Pimenta (2007):

A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma *política* de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como *contínua* dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação (p.31).

Essa era a proposta do Programa Teia do Saber, que segundo os professores entrevistados não foi alcançada.

Por outro lado e tentando responder ao segundo questionamento: “o que os professores esperavam que o curso Teia do Saber lhes oferecesse?”, o que se nota é que os professores da educação básica esperam - como já foi apontado também na seção anterior - que os cursos de formação continuada que realizam lhes forneça “receitas prontas” de como agir e de como não agir em sala de aula diante de uma ou outra situação-problema. Dessa

forma querem que os cursos de formação continuada lhes propicie debater os problemas do cotidiano da escola e da sala de aula, que é o que os professores entendem sobre o que venha a ser “reflexão sobre a prática”.

Essa busca do professor por “receitas prontas” acaba por favorecer o sistema de certificação de competências, que parece mais eficaz do que o caminho da teoria, mesmo porque a certificação de competências assume um caráter técnico, rápido, aplicável, concreto, enquanto o caminho da teoria e da reflexão filosófica é mais lento, mais abstrato, no entanto, mais profícuo. Vivemos um momento em que:

Essa visão utilitária é facilmente detectável, é a prova mais contundente da dificuldade de dar sentido e significado no contexto escolar àquilo que se aprende, e para que se aprende. Essas questões possuem relação direta com a concepção de educação que o professor tem, a forma como organiza conteúdos e a visão que tem dos alunos, reforçando uma visão tradicional sobre o ensino e não como um ato reflexivo sobre o que se aprende (CASTELLAR, 2003, p.107-108).

A penúltima questão da entrevista questionou os professores acerca da substituição do Programa Teia do Saber por um programa de formação continuada à distância denominado “Rede aprende com a Rede”.

QUADRO 11 – Quanto à substituição do Programa Teia do Saber (Modalidade Presencial) pelo Programa rede aprende com a rede (Modalidade à Distância)

| PROFESSORES | SATISFEITOS | INSATISFEITOS |
|--------------------|--------------------|----------------------|
| P1 | | X |
| P2 | | X |
| P3 | | X |
| P4 | X | |
| P5 | | X |

Apenas a professora P4 considerou que o programa Rede aprende com a Rede pode ser melhor do que o Programa Teia do Saber – tal afirmação da professora tomou como parâmetro o fato de que ela considerava que no Programa Teia do Saber ela não conseguiu aplicar nada do que aprendeu nas aulas, tendo, portanto, tem esperança de que nesse novo programa isso ocorra. “[...] acho que vou poder aprender até mais do que no programa presencial já que do Teia eu não pude aplicar muita coisa não” (P4 – entrevista realizada em 21 de setembro de 2009).

Já os demais professores afirmaram que preferem a modalidade presencial à modalidade à distância em se tratando de cursos de formação continuada na medida em que o fator da troca de experiência e do convívio com outros professores é algo extremamente

enriquecedor, mesmo que o curso em si mesmo não seja tão proveitoso como se esperava. Vejamos o que afirmaram os professores:

[...] o curso Rede aprende com a Rede é um curso bom, da uma boa sustentação teórica para o professor, porém não existe aquele calor humano, de colega com colega, cada um discutir sua dificuldade, era uma oportunidade única de estar em contato com o outro, principalmente professor da área... (P1 – entrevista realizada em 17 de setembro de 2009).

[...] na modalidade à distância a formação continuada do professor fica ainda mais comprometida, porque pelo menos na Teia do Saber os professores poderiam trocar suas experiências, mesmo que a aula não estivesse boa ou que não fosse de um tema do nosso dia-a-dia da sala de aula. As conversas entre os professores e o convívio era o mais importante, o que não tem na modalidade à distância (P2 – entrevista realizada em 19 de setembro de 2009).

[...] no curso presencial a gente tem uma interação maior tanto com o professor como com os colegas e no curso à distância isso fica mais dificultado...você manda uma pergunta e aí você tem uma limitação de tempo, às vezes a pessoa não responde, há uma seleção das perguntas...todas as perguntas que eu mandei nenhuma foi respondida...então eu acho que o que era ruim eles conseguiram piorar mais ainda com a mudança da metodologia (P3 – entrevista realizada em 19 de setembro de 2009).

[...] Eu particularmente prefiro o presencial porque na modalidade à distância não se tem a troca de experiências e o diálogo com outros professores. O curso pode até ser bom, mas não permite o convívio (P5 – entrevista realizada em 21 de setembro de 2009).

Portanto, pelo indicado nas respostas dos professores a modalidade à distância é menos atrativa, no entanto, como já apontado em seção anterior, essa tendência é crescente, por ser menos onerosa, mais lucrativa, além de não tirar o professor da sala de aula em dia letivo ou levá-lo novamente a uma sala de aula durante um sábado ou período de férias.

A última questão proposta aos entrevistados foi acerca das contribuições do Programa Teia do Saber para a formação continuada, para a prática pedagógica e para a evolução funcional.

QUADRO 12 – Contribuições do Programa Teia do Saber

| PROFESSORES | FORMAÇÃO CONTINUADA | PRÁTICA PEDAGÓGICA | EVOLUÇÃO FUNCIONAL |
|--------------------|----------------------------|---------------------------|---------------------------|
| P1 | X | | X |
| P2 | X | | Aguarda Interstício |
| P3 | X | | Aguarda Interstício |
| P4 | X | | X |
| P5 | X | | Aguarda Interstício |

Todos os professores apontaram que para a formação continuada foi importante, pois, trouxe novos conhecimentos que, no entanto, não poderiam aplicar em sua prática pedagógica, daí que todos também afirmaram que para a prática pedagógica, portanto, a contribuição do Programa Teia do Saber não lhes trouxe resultados muito positivos. Duas falas elucidam bem esses pontos:

Para a formação continuada foi bom, inclusive pude recorrer a textos trabalhados no curso em outros momentos que precisei, mas, para conhecimento individual, não dava para aplicar com meus alunos, então para a prática pedagógica não contribuiu muito não [...] (P2 – entrevista realizada no dia 19 de setembro de 2009).

Para a formação continuada foi bom... porque dava para repensar a parte teórica...Para a prática pedagógica, não me ajudou muito não....porque as aulas eram muito distantes da nossa realidade (P4 – entrevista realizada no dia 21 de setembro de 2009).

Quanto à evolução funcional todos os professores se mostraram satisfeitos com essa possibilidade, inclusive alguns até disseram que já haviam utilizado os pontos do Programa Teia do Saber para pedir Evolução Funcional não-acadêmica, enquanto outros disseram que ainda não utilizaram tais pontos por que aguardam a somatória de dias letivos (interstício de cinco anos) para poder recorrer a esse benefício. As três falas abaixo elucidam bem o que foi apontado acima:

[...] vou usar essas horas para fazer a evolução funcional, pelo menos para isso pode servir (P2 – entrevista realizada em 19 de setembro de 2009).

[...] para a evolução funcional é importante porque essa pontuação vale 'né'... (P3 – entrevista realizada em 19 de setembro de 2009).

[...] para a evolução funcional, eu já consegui aproveitar o primeiro ano que fiz o Teia e assim, que for possível vou pedir o aproveitamento do outro curso também...(P4 – entrevista realizada em 21 de setembro de 2009).

É contundente o que disse a professora P2: “[...] pelo menos para isso pode servir”, tal fala demonstra extrema insatisfação com os demais aspectos do Programa Teia do Saber, que, em linhas gerais pouco contribuiu para a melhoria da prática pedagógica dos professores que dele participaram.

Por que um programa de formação continuada da dimensão do Programa Teia do Saber pouco contribuiu para a formação pedagógica dos professores? Tomando como referência alguns autores estudados, algumas características do programa e também as expectativas e posturas dos próprios professores, algumas explicações tornam-se possíveis.

Quanto às características dos cursos de formação continuada oferecidos pelo Programa Teia do Saber, as quais podem inviabilizar o êxito, e, conseqüentemente não contribuir para a melhoria da prática pedagógica dos professores, podemos destacar o fato de ser um programa homogêneo no que se refere a ser o mesmo curso para professores em diferentes estágios da carreira (CANDAU, 1996; HERNECK; MIZUKAMI, 2002) e por partir do pressuposto de que a docência se restringe à transmissão/ensino de saberes construídos por outros (HERNECK; MIZUKAMI, 2002).

Quanto às expectativas e posturas dos professores também se constituírem em obstáculos para que um programa de formação continuada não contribua para a melhoria da prática pedagógica desses mesmos professores, apontamos o fato de que muitos docentes esperam sempre que um programa de formação continuada lhes traga todas as respostas para os problemas que enfrentam em sala de aula – o que evidentemente não é possível; enquanto outros adotam uma postura rígida e pouca disposição para aprender e abandonar certas práticas (NÓVOA, 1992; GARCIA, 1999; HERNECK; MIZUKAMI, 2002), a tal ponto que não conseguem levar para a sala de aula aquilo que aprendem em um curso de formação de continuada.

Esses são alguns fatores que brevemente podem explicar porque um programa de formação continuada como o Programa Teia do Saber não contribuiu para a formação pedagógica dos professores.

Portanto, uma formação continuada que articule teoria e prática, que respeite o estágio da carreira docente dos professores e que de fato contribua para a melhoria da prática pedagógica é um desafio está posto às instâncias governamentais (Ministério da Educação, Secretarias da Educação), às Universidades e aos Institutos Superiores de Educação (ISE).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A centralidade do tema da formação continuada nas políticas educacionais e no meio acadêmico despertou o nosso interesse por realizar uma pesquisa nesse campo e por analisar um programa de formação continuada que tivesse sido desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) – o programa escolhido foi o Teia do Saber, que se realizou na rede de educação paulista entre os anos de 2003 a 2007.

Tendo em vista compreender como tal programa contribuiu para a formação continuada dos professores da rede de educação do Estado de São Paulo, para o processo de profissionalização docente, para a evolução funcional nos quadros do magistério e, enfim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, partimos do princípio de que tais questões não poderiam ser analisadas a partir de si mesmas, mas, sim, a partir de todo o contexto político, econômico, social e cultural atual e, mais especificamente, a partir do projeto de reforma da educação brasileira iniciado na década de 1990, visto que tal projeto propõe novas diretrizes à formação de professores.

Tendo em vista elaborar um estudo crítico sobre as políticas de formação continuada de professores no Brasil e, particularmente no Estado de São Paulo, tomamos como referência o método crítico-dialético, pois, consideramos que esse referencial, por trazer em seu bojo o materialismo histórico, e, portanto, categorias de análise como a historicidade, a totalidade e a contradição nos permitiria alcançar os objetivos da pesquisa e não apenas fazer a crítica e apontar os mecanismos que mostram a força dos determinantes políticos, econômicos e sociais sobre a educação, mas, também demonstrar que a educação, em um processo contínuo e contraditório, tem condições de se tornar uma força de resistência e de transformação e que isso passa, inevitavelmente, pelo processo de formação inicial e continuada de professores.

Assim sendo, a pesquisa foi realizada em três momentos: revisão da literatura, análise documental e realização de entrevistas. Tratando-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa e de caráter exploratório.

A revisão da literatura foi feita sobre duas temáticas: primeiro, sobre qual têm sido os referenciais de ordem macro que têm orientado as políticas educacionais brasileiras e de que forma as orientações de organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, têm referendado ações educativas em nosso país e, segundo, sobre o debate acadêmico que existe sobre a formação de professores no Brasil e, ainda mais especificamente sobre a formação continuada de professores.

A revisão da literatura referente à primeira temática apresentada no parágrafo anterior nos permite considerar que o projeto de reforma da educação brasileira iniciado na década de 1990, está atrelado às diretrizes de organismos internacionais e tem como objetivo responder às novas demandas impostas à educação em decorrência das transformações ocorridas no processo produtivo e na sociedade.

O suporte para todas as reformas educacionais desencadeadas a partir de então foram os princípios do neoliberalismo, que diminui a ação do Estado, flexibiliza e terceiriza as relações de trabalho e estimula a iniciativa privada. A educação por sua vez passa a ser vista como mais uma mercadoria, mais um produto a ser colocado no livre jogo do mercado, daí que os referenciais da economia e do setor de produção de bens de consumo foram se transferindo para a educação, tais como “qualidade total”, eficiência, eficácia, produtividade, etc.

Além desses referenciais, a reforma educacional iniciada na década de 1990 é também embalada por um discurso centrado em ideais como: autonomia docente, gestão democrática, inclusão, ampliação do acesso à escolarização, desenvolvimento de habilidades e competências no ensinar e no aprender, resgatando, pedagogicamente, preceitos do escolanovismo, do construtivismo e do tecnicismo e, trazendo também, para dentro dos muros da escola, a comunidade do entorno e toda e qualquer pessoa que quiser contribuir com saberes e serviços através do voluntariado – os famosos “Amigos da Escola”.

Ao mesmo tempo que a escola abre suas portas à sociedade e que processos de descentralização administrativa e financeira ganham força – como o processo de municipalização – novas formas de controle vão sendo criadas, por meio de reformas curriculares e de sistemas de avaliação.

Tanto a descentralização como as novas formas de controle têm como objetivo corresponder aos ideais neoliberais: descentraliza-se para diminuir o papel do Estado e enxugar o orçamento; controla-se, por exemplo, por meio do estabelecimento de currículos mínimos para poder ensinar à grande massa da população, pelo menos aos rudimentos dos saberes necessários para inseri-los no mercado de trabalho e, realizam-se constantes avaliações para se obter dados qualitativos e quantitativos que servem de parâmetro para a destinação de recursos financeiros vindos dos organismos internacionais e da administração local, bem como para justificar políticas meritocráticas, estimular a competitividade e responsabilizar, individualmente, os que não alcançam os índices propostos.

O segundo momento da revisão da literatura realizado a partir do debate acadêmico acerca da formação de professores no Brasil e, mais, especificamente sobre a formação

continuada de professores, nos permite tecer algumas considerações, as quais partem do princípio de que desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em dezembro de 1996 – LDB 9394/96 – para tornar-se professor no Brasil é exigida a formação superior, no entanto, essa formação não necessariamente precisa ocorrer na universidade, antes, preferencialmente ela deve ocorrer em Institutos Superiores de Educação, nos quais o processo de formação é mais rápido e se realiza apenas a partir do ensino, dispensando a pesquisa. Fica pressuposto, portanto, que a formação do professor ocorrerá, progressivamente, em serviço, ou seja, por meio da formação continuada e da própria prática.

Tal prescrição responde a uma exigência de mercado – faltam professores no Brasil; a uma proposta pedagógica de formação de professores – formação pela prática; e a uma relação de custo-benefício – a formação inicial de professores é mais dispendiosa do que a formação continuada, e a formação continuada é mais eficaz do que a formação inicial no que se refere à “adaptação” dos professores às normas e formas desejadas pelos elaboradores das políticas educacionais.

A revisão da literatura acerca da formação de professores, tanto inicial quanto continuada, também nos permitiu identificar que existem duas matrizes pedagógicas que orientam tal formação: a Epistemologia da Prática e a Pedagogia das Competências, as quais valorizam os processos reflexivos do professor e a própria prática do professor como instrumentos para sua profissionalização docente. Tais teorias trazem em seu bojo propostas que podem contribuir sim para a formação do professor, no entanto, a forma como tais teorias têm sido impostas à formação de professores tem contribuído para um processo de esvaziamento dos conhecimentos historicamente acumulados e para uma formação de professores aligeirada, na medida em que a prática pela prática pode produzir espontaneísmos na educação, pois sem o aporte da teoria, a função docente tende a se precarizar ainda mais.

À luz dos referenciais teóricos que esclarecem quais são as diretrizes das políticas educacionais brasileiras na atualidade e os referenciais pedagógicos que embasam a formação inicial e continuada de professores, é que realizamos o segundo momento da pesquisa, subdividido em duas etapas: primeiro, a análise documental de legislações paulistas que estabelecem as formas como ocorre a evolução funcional dos professores da rede paulista de educação a partir do processo de formação continuada; e, segundo, um estudo sobre o texto do projeto básico do Programa Teia do Saber. Por fim foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com cinco professores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, jurisdictionados a uma Diretoria de Ensino do interior do Estado de São Paulo e que

participaram do Programa Teia do Saber – tendo em vista coletar dados qualitativos e refletir acerca do referido programa – sendo este o terceiro momento da pesquisa.

O estudo das legislações que atualmente regem a evolução funcional de professores no quadro do magistério paulista analisadas nesse trabalho orientam duas formas de evolução funcional: a primeira forma está prevista na Lei Complementar 836 de 30 de dezembro de 1997 e no Decreto nº 49.394 de 22 de fevereiro de 2005, os quais estabelecem os mecanismos pelos quais o professorado do Estado de São Paulo pode evoluir na carreira pela via acadêmica (mediante a obtenção de títulos de Mestrado e Doutorado) e pela via não-acadêmica (mediante a participação em cursos de formação continuada de curta duração); a segunda forma de evolução funcional prevista nos quadros do magistério paulista têm como base a Lei Complementar 1097/09 de 27 de outubro de 2009 e o Decreto 55.217/09 de 21 de dezembro de 2009 – os quais estabelecem também como critério de evolução funcional a aprovação do professor em avaliações que medem o conhecimento do professor.

A forma da evolução funcional prevista na Lei Complementar 836 de 30 de dezembro de 1997 e no Decreto nº 49.394 de 22 de fevereiro de 2005, pela via não-acadêmica é a que permitiu aos professores que, participam de programas de formação como o Programa Teia do Saber, evoluam na carreira.

Pela introdução de um novo critério de evolução funcional – aprovação em uma avaliação (Lei Complementar 1097/09 de 27 de outubro de 2009 e o Decreto 55.217/09 de 21 de dezembro de 2009) – ganha ainda mais força o caráter meritocrático das políticas de formação continuada realizado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, na medida em que só podem participar dessa avaliação os professores que forem efetivos de cargo e selecionados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Portanto, tal mecanismo pode reforçar a competitividade, o individualismo, a busca pelo *status* de empregabilidade e não necessariamente contribuir para que o professor estude mais e, conseqüentemente, melhore sua prática pedagógica em sala de aula.

Completando a etapa de análise documental realizamos um estudo do projeto básico do Programa Teia do Saber, o qual nos permitiu perceber que tal programa foi muito abrangente do ponto de vista quantitativo e que estava ancorado na Pedagogia das Competências e na Epistemologia da Prática. No entanto, segundo o que os professores entrevistados nos disseram, as aulas ministradas nesse programa de formação continuada eram muito distantes da realidade da escola pública paulista, não propiciavam atividades reflexivas e que participaram desse programa tendo em vista melhorar a prática pedagógica, mas, tal objetivo não se concretizou.

Os professores entrevistados também disseram que, um fator preponderante para que dispusessem de seu tempo para participar de aulas aos sábados, foi que a participação nesse programa lhes permitiria a evolução funcional pela via não-acadêmica. Daí que nossas hipóteses se confirmam: a possibilidade da evolução funcional foi um dos atrativos, talvez o principal, para que professores da rede pública paulista participassem, inclusive de mais de um módulo do Programa Teia do Saber e que tais programas de formação pouco contribuem para a melhoria da prática pedagógica.

Por tudo o que foi exposto, muitas são as contingências, as necessidades e os desafios postos à formação continuada de professores: é preciso articular a formação continuada às necessidades reais da educação e da escola, mas, sem perder de vista que a reflexão filosófica e o conhecimento da educação enquanto ciência são elementos que podem contribuir diretamente para a profissionalização do professor e para a construção de saberes; é preciso que a prática seja estudada à luz de referenciais teóricos; é preciso que a formação continuada contribua para a melhoria das práticas pedagógicas, mas, que não seja uma política compensatória da deficitária formação inicial; é preciso que o professorado veja na formação continuada uma possibilidade de estudo e não fique simplesmente à espera de “receitas prontas” para solucionar problemas como indisciplina e violência escolar; é preciso fazer da formação continuada um espaço para um intenso debate de ordem política, que propicie aos professores ampliar seus horizontes de compreensão e percepção de que os problemas da escola, da sala de aula bem como os formatos curriculares e avaliativos impostos à educação brasileira, refletem questões estruturais do país.

Enfim é preciso compreender que os atuais direcionamentos da educação e da formação de professores por mais que pareçam hegemônicos, absolutos, estão permeados de contradições e tais contradições são a força da História e, portanto, a possibilidade de transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Raquel de Carvalho Ruiz. **A formação continuada de professores no Programa Teia do Saber – Universidades: um olhar avaliativo**. Campinas: PUC, 2006, 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica.

ABUD, Katia Maria. Um projeto de formação continuada para professores de História. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (Coord.) **Formação continuada de professores – uma releitura das áreas de conteúdos**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p.87-101.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método em ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Thomsom, 1999.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n. 2, p.263-280, maio/ago.2007.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.p.9-23.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. O papel da pesquisa na formação do professor. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos, São Paulo: EdUFSCar, 1996.p.95-105.

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado – compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.p.35-60.

BERGER, Ruy. Currículo e Competência. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**, 1, Brasília, 2000.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto (Portugal): Editora Porto, 1994.

BÓRON, Atílio et al. A trama do neoliberalismo – mercado, crise e exclusão social. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.p.139-180.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução**. Brasília, 1997.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores e Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 7 de outubro de 1999, seção 1, p. 50.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) **LDB: dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008a.p.167-194.

BRZEZINSKI, Iria. Política de formação de professores: a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei n. 9394/1996. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) **LDB: dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008b.p.195-219.

BUENO, Belmira; CATANI, Denise B.; SOUSA, Cyntia P. (Orgs.). **A vida e o ofício de professores**. São Paulo: Escrituras, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos, São Paulo: EdUFSCar, 1996.p.139-152.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. O ensino de geografia e a formação docente. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (Coord.) **Formação continuada de professores – uma releitura das áreas de conteúdos**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.p.103.121.

CONTRERAS, Domingo J. La autonomia del professorado. Madrid: Morata, 1997.

CORAGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: HADDAD, Sérgio; WARDE, Mirian Jorge; TOMMASI, Livia de. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007.p.75-123.

CROSO, Camila. A concepção do Banco Mundial sobre desenvolvimento e educação. In: HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.p.17-28.

DESTRO, Martha. R. P. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. **Caderno Cedes**, n.36, 1995, p.21-28.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro de 2003.

DOURADO, Luiz Fernando. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz Fernando & PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas & Educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.p.49-57.

DUARTE, Newton. Concepções negativas e afirmativas sobre o ato de ensinar. In: **Cadernos Cedes**. Campinas, ano XIX, n. 44, p. 85-106, abril/1998.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, Autores e Associados, 2001a.

DUARTE, Newton. **Educação escolar: teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3ed. Campinas: Autores e Associados, 2001b.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas: Autores e Associados, 2003a.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v, 24, n.83, p. 601-625, agosto, 2003b.

DUARTE, Newton. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores e Associados, 2004.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**. Tradução de Agostinho Leite D’Almeida. Lisboa, Escher/Fim do século Edições, 1992.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Oto Eneida. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 33, n.3, p. 531-541, set/dez.2007.

FELDFEBER, M.; IMEN, PABLO. A formação continuada dos docentes: imperativos da profissionalização em contextos de reforma educativa. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **A formação continuada e gestão da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.p.165-185.

FERNANDES, Maria José da Silva. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas estaduais paulistas**. Dissertação de Mestrado. UNESP, Araraquara, 2004.

FERRETTI, Celso. Formação Profissional e Reforma do Ensino Técnico no Brasil: anos 90. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, ano 18, nº 59, p. 225-269, agosto, 1997.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: HADDAD, Sérgio; WARDE, Mirian Jorge; TOMMASI, Livia de. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007.p.229-251.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.p.13-18.

GARCIA, C. M. **Formação de professores – para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GARRIDO Elsa; PIMENTA, Selma Garrido; MOURA, Manoel Orisvaldo. A Pesquisa colaborativa na escola como abordagem para o desenvolvimento da profissão do professor. IN: MARIN, Alda Junqueira (Org.) **Educação continuada: reflexões e alternativas.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.p.89-112.

GATTI, Bernadete A. **Diagnóstico, problematização e aspectos sobre a formação do magistério: subsídios para o delineamento de políticas na área.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998a.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998b.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, São Paulo: Autores e Associados, 2005.p.45-59.

HADDAD, Sérgio; WARDE, Miriam Jorge; TOMMASI, Livia de. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2007.p.9-12.

HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2008.p.7-13.

HERNECK, Heloísa R.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Desenvolvimento e Aprendizagem Profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUSCar, 2002.p.315-337.

HUBERMAN, M. Las fases de la profesión docente: ensayo de descripción y previsión. **Qurriculum**, n.2, p. 139-158, 1990.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA. A. (Org.) **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1992.p.31-61.

KUNZER, Acácia. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KUNZER, Acácia. “Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.” In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3. ed. Campinas, Autores e Associados, 2005.p.77-95.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEITE, Márcia de Paula. Qualificação, desemprego e empregabilidade. **São Paulo em perspectiva**. Revista da Fundação Seade, vol.11, n.1, jan/mar, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.p.53-79.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.

LOCKHEED, Marlaine e VERSPOOR, Adriaan. **Improving Primare Education in Developing Countries**. Washington. D. C., Oxford University Press; Word Bank, 1991.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social – elementos para uma análise marxista**. 10ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, n.36, p.13-20, 1995.

MARIN, Alda Junqueira. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores – tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.p.153-165.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **Formação continuada de professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente**. Araraquara: UNESP, 2007, 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

MELO, Adriana Almeida Sales de. O projeto neoliberal de sociedade e de educação: um aprofundamento do liberalismo. In: LOMBARDI, José Claudinei & SANFELICE, José Luís. (Orgs.). **Liberalismo e Educação**. Campinas, São Paulo: Autores e Associados, Histedbr, 2007.p.185-204.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento Profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos, São Paulo: EDUFSCar, 1996.p.59-91.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. 9º ENDIPE, Águas de Lindóia, 1998, **Anais**, p. 490-509.

MOITA, Maria da Conceição. Percurso de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antônio. (org.) **Vida de professores**. Editora Porto. Porto, 1992.p.11-140.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLARES, Cecília Azevedo Lima. O Buraco Negro entre o conhecimento científico e o mundo real: um objeto de pesquisa. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos, São Paulo: EDUFSCar, 1996.p.107-114.

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas Neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2002.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antônio. (org.) **Vida de professores**. Editora Porto. Porto, 1992.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p.15-34.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. Formação continuada para o desenvolvimento docente: entre discursos e práticas. Caxambu, Minas Gerais, 28º Reunião Anual da ANPED, 2005.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In: In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.p.24-28.

ONOFRE, Márcia Regina. **O programa de educação continuada da SEE/SP (1997-1998) na visão de docentes formadores, professores participantes e especialistas em educação**. Araraquara: UNESP, 2000, 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

ORSO, Paulino José. Neoliberalismo: equívocos e conseqüências. In: LOMBARDI, José Claudinei & SANFELICE, José Luís. (Orgs.). **Liberalismo e Educação**. Campinas, São Paulo: Autores e Associados, Histedbr, 2007.p.163-183.

PALMA, João Cardoso Filho. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Trajetórias e perspectivas na formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.p.145-167.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. P.17-52.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007a.p.15-34.

PIMENTA, Júlia Inês Pinheiro Bolota. **Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores: observação e análise de um programa de formação de professores**. Araraquara: UNESP, 2007b, 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

PRADA, Eduardo Luís Alvarada. Formação continuada de professores: experiências em alguns países. **Revista online da Biblioteca Professor Joel Martins**, Campinas, SP, v.2, n.3, p. 97-116, jun.2001.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SADER, Emir et al. A trama do neoliberalismo – mercado, crise e exclusão social. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº836 de 30 de dezembro de 1997**. (disponível em: http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/leicomp836_97.htm – acesso em 10 de junho de 2009).

SÃO PAULO. **Lei 11.498 de 15 de outubro de 2003**. (disponível em <http://www.legislacao.sp.gov.br/dg280202.nsf/ae9f9e0701e533aa032572e6006cf5fd/0795332c4f1d2c0e03256dc100636000?OpenDocument> – acesso em 10 de junho de 2009).

SÃO PAULO. **Projeto Básico do Programa Teia do Saber** (2003, 2004, 2005, 2006, 2007). (disponível em www.educacao.sp.gov.br/http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm – acesso em fevereiro de 2008).

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 958 de 13 de setembro de 2004**. (disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2004/lei%20complementar%20n.958,%20de%2013.09.2004.htm> – acesso em 10 de junho de 2009).

SÃO PAULO. **Decreto nº 49.394 de 22 de fevereiro de 2005**. (disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2005/decreto%20n.49.394,%20de%2022.02.2005.htm> – acesso em 10 de junho de 2009).

SÃO PAULO. **Lei Complementar 1.010 de 1º de junho de 2007**. (disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2007/lei%20complementar%20n.1.010,%20de%2001.06.2007.htm> – acesso em 10 de junho de 2009).

SÃO PAULO. **Proposta Curricular, 2008**. (disponível em <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009> – acesso em 27 de março de 2010).

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº1097 de 27 de outubro de 2009.** (disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/819898/lei-complementar-1097-09-sao-paulo-sp> – acesso em 27 de março de 2010).

SÃO PAULO. Decreto nº 55.217/09 de 21 de dezembro de 2009. (disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto%20n.55.217,%20de%2021.12.2009.htm> – acesso em 27 de março de 2010).

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João (et.al.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas, São Paulo: Autores e Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 12 ed. Campinas, São Paulo: Autores e Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Equidade e qualidade em educação: equidade ou igualdade? **Revista PUC Viva**, n.2, São Paulo, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval. **Capitalismo, Trabalho e Educação.** Campinas, São Paulo: 2002.p.13-24.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas, São Paulo: Autores e Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil.** Campinas, São Paulo: Autores e Associados, 2007.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner: how professionals think in action.** New York, NY: Teachers College Press, 1983.

SCHÖN, Donald. **Educating the reflective practitioner: toward a new designer for teaching and learning in the professions.** San Francisco, CA: Jossey – Bass Publi., 1987.

SCHÖN, Donald. **Educating the Reflective Practitioner.** San Francisco, Jossey-Bass, 1990.

SCHÖN, Donald. Formar professores como professores reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: D.Quixote, 1992, p.77-91.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazarri Leite. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 2003.p.71-89.

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Maria Célia M; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: HADDAD, Sérgio; WARDE, Mirian Jorge; TOMMASI, Livia de. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007.p.15-39.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira; SILVA, Eurides Britto da. **Como entender e aplicar a Nova LDB**. São Paulo: Pioneira, 1999.

TARDIF, M; RAYMOND, D. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TORRES, Rosa. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: HADDAD, Sérgio; WARDE, Mirian Jorge; TOMMASI, Livia de. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007.p.125-193.

VALADARES, Juarez Melgaço. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.p.187-200.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno. In: BARBOSA, Raquel Lazarrí Leite. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.p.35-55.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevistas

Caracterização do Entrevistado

- Nome: _____
1. Sexo: () Masc. () Fem.
 2. Idade: _____
 3. Local: _____
 4. Estado Civil: _____ Filhos: () Não () Sim. Quantos: _____
 5. Na Educação Básica, estudou em escola: () Particular () Pública
 6. Cidade de Origem: _____
 7. Área de Formação: () História () Geografia/Licenciatura (...) Geografia/Bacharelado
 8. Fez o curso de graduação em escola: () Particular () Pública
 9. Possui um segundo curso de graduação? () Não () Sim Qual? _____
 10. Tempo de Exercício de Magistério: _____
 11. Caráter da função: () Efetivo () Não efetivo
 12. Disciplina que leciona em 2009: _____
 13. O Programa Teia do Saber foi oferecido pela DE de Catanduva entre os anos de 2003-2007. Em quais anos você participou?
() Todos () 2003 () 2004 () 2005 () 2006 () 2007.

Questões da Entrevistas

1. O que o motivou a participar do Programa Teia do Saber?
2. Você tinha conhecimento da possibilidade de aproveitamento do curso para a progressão funcional?
3. Você conhece o Plano de Carreira e as possibilidades de evolução funcional? O que você pensa sobre ele?
4. No projeto básico do Programa Teia do Saber, lê-se:
“As ações de formação terão como fundamentos os princípios da ação-reflexão-ação, do aprender fazendo e da resolução de problemas. Os temas propostos devem ser desenvolvidos por meio de uma prática metodológica que incentive o estudo, privilegie a construção e a aplicação do conhecimento e assegure a reflexão sobre a prática dos participantes em sala de aula, de modo que venham a desenvolver atividades em serviço que serão objeto de discussão durante os encontros programados.”
Você considera que o programa lhe ofereceu essas possibilidades?
5. Como você considera a substituição do Programa Teia do Saber – um programa presencial – pelos novos programas de educação continuada na modalidade à distância (exemplo: Programa Rede aprende com a Rede).
6. Em sua avaliação, quais as contribuições do Programa Teia do Saber para a sua:
 - a) formação continuada?
 - b) prática pedagógica?
 - c) evolução funcional?

ANEXO A

Dados referentes ao Programa Teia do Saber – 2007.

Os dados quantitativos apresentados na Tabela 1, se referem à realização do Programa Teia do Saber do ano de 2007 e foram coletados na SEE-SP, que dispõe de um arquivo quantitativo apenas desse referido ano. Tal arquivo é organizado a partir das seguintes informações:

- Instituição de Ensino Superior que ministrou o Programa TEIA DO SABER;
- Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo que coordenou a realização do Programa Teia do Saber.
- Cursos ministrados.
- Carga horária de cada módulo.
- Custo total do curso.
- Número de turmas.
- Número de cursistas.
- Custo médio por cursista.

Os dados abaixo se referem especificamente à Diretoria de Ensino que tomamos como referência, e, por questão de manter preservada a identidade da mesma e da instituição de Ensino Superior que ministrou os cursos, esses nomes são omitidos na tabela quadro apresentada a seguir:

TABELA 1 – DADOS REFERENTES AO PROGRAMA TEIA DO SABER

| Diretoria de Ensino | Instituição que ministrou o curso | Curso | Carga Horária | Custo total do Curso | Número de turmas | Número de cursistas | Custo médio por cursista |
|---------------------|-----------------------------------|---|---------------|----------------------|------------------|---------------------|--------------------------|
| | | EF - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias - Ciclo II - Eixo Temático I | 64 Horas | R\$ 27.300,00 | 1 | 23 | R\$ 1.186,96 |
| | | EF - Linguagens e Códigos e suas Tecnologias - Ciclo II - Eixo Temático I | 64 Horas | R\$ 25.800,00 | 1 | 28 | R\$ 921,43 |
| | | EM - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias - Ensino Médio - Eixo Temático I | 64 Horas | R\$ 28.740,00 | 1 | 33 | R\$ 870,91 |
| | | EM - Ciências Humanas e suas Tecnologias - Ensino Médio - Eixo Temático III | 64 Horas | R\$ 28.740,00 | 1 | 33 | R\$ 870,91 |
| | | EM - Linguagens e Códigos e suas Tecnologias - Ensino Médio - Eixo Temático I | 64 Horas | R\$ 30.270,00 | 1 | 38 | R\$ 796,58 |
| TOTAL | | | | 140850,00 | 5 | 155 | |

Fonte: SEE-SP, 2007. Dados reelaborados pela pesquisadora

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](#)