



**UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO:
ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO NA GERÊNCIA
DE EDUCAÇÃO (GERED) DE JOAÇABA**

VERA SALETE RIFFEL CIMADON

JOAÇABA

2010

VERA SALETE RIFFEL CIMADON

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO:
ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO NA GERÊNCIA DE
EDUCAÇÃO (GERED) DE JOAÇABA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Leda Scheibe.

JOAÇABA

2010

C573f Cimadon, Vera Salete Riffel.

Formação continuada dos profissionais do magistério:
organização da formação na Gerência de Educação
(GERED) de Joaçaba / Vera Salete Riffel Cimadon. – 2010.
85 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade do
Oeste de Santa Catarina, 2010.

Bibliografia: f. 80-85.

1. Professores – Educação permanente. 2. Professores -
Formação. I. Título.

CDD 371.12

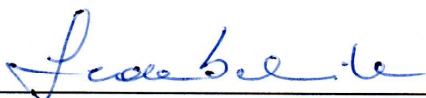
VERA SALETE RIFFEL CIMADON

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO:
ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO NA GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO (GERED) DE
JOAÇABA**

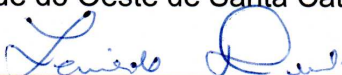
Dissertação de Mestrado, apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Aprovado em 27 de setembro de 2010.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Leda Scheibe
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)



Profa. Dra. Zenilde Durli
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)



Profa. Dra. Marilda Pasqual Schneider
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

Dedico aos meus amores Aristides,
César Augusto e Elisandra.

RESUMO

O estudo focaliza a formação continuada dos profissionais do magistério. Detém-se, inicialmente, nos modelos de formação e suas repercussões práticas no país e no Estado de Santa Catarina. Toma como objeto de análise empírica as atividades de formação desenvolvidas nos anos de 2003 a 2008 pela Gerência de Educação de Joaçaba (GERED), junto às escolas da sua abrangência, nos treze municípios que compõem a Secretaria de Desenvolvimento Regional (SDR) à qual se encontra vinculada. Justifica-se o estudo pela necessidade de compreender o desenvolvimento das ações de formação após o processo de descentralização ocorrido no estado a partir do ano de 2003. Tomou-se como referência para análise do planejamento, execução e avaliação das atividades, os modelos de formação continuada propostos por Demailly (1995), quais sejam: a *forma universitária*, a *forma escolar*, a *forma contratual* e a *forma interativa-reflexiva*. Foram analisados os documentos disponibilizados pela GERED e pela Secretaria de Educação do Estado de SC (SED) relativos ao tema do estudo empírico, bem como à literatura relacionada a esta formação. O levantamento empírico indicou a preponderância do vínculo das ações com a oferta proporcionada pela SED e pelas Instituições de Ensino Superior. Por haver, de uma maneira geral, fracos indícios de participação das Unidades Escolares no planejamento e execução das ações, constatou-se a predominância da *forma escolar* de formação nas ações realizadas. As atividades foram, principalmente, programadas e realizadas pelas instâncias externas à escola. Na sua execução, foram utilizadas metodologias diversificadas, contemplando desta maneira aspectos da *forma interativa-reflexiva*. A avaliação das ações indica em boa parte seu cunho burocrático: refere-se ao número de participantes, aos gastos efetivados para a realização das atividades e à carga horária cumprida.

Palavras-chave: Políticas de Formação Continuada de Professores. Modelos de formação. Organização da Formação.

ABSTRACT

This study focuses on the continuing education of professional teachers. It looks, initially, to the training models and their practical repercussions in the country and in the state of Santa Catarina, and takes as its object of empirical analysis training activities developed in the years 2003 to 2008 by the Gerência de Educação de Joaçaba (GERED), at the schools of its comprehensiveness, in the thirteen counties that integrate the Secretaria Regional de Desenvolvimento (SDR) to which it is tied. The significance of this study is related to the need of understanding the development of training actions after the decentralization process that took place in the State since the year 2003. We took as a reference for analyzing the planning, implementation and evaluation of these activities, the continuing education models proposed by Demailly (1995), namely: the *university form*; the *school form*, the *contractual form*; and the *interactive and reflective form*. We analyzed the documents provided by the GERED and by the Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED), related to the empirical study, and to the literature concerning this training. The survey indicated the preponderant bond of these activities with the offer provided by the SED and by the Institutions of Higher Education. Since there was, in general, weak evidence of involvement of the School Units in the planning and execution of actions, we found the prevalence of the *school form* of training in the accomplished actions. The activities were mainly planned and carried out by bodies outside the school. In its implementation, diverse methodologies were used, thus covering aspects of the *interactive and reflective form*. The evaluation of actions indicates its largely bureaucratic nature, referring to the number of participants, the expenses effected for the implementation of activities, and the workload accomplished.

Keywords: Policies of Teachers Continuing Education. Training Models. Training Organization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Organograma 1: Organograma da SDR.....	54
Organograma 2: Estrutura da Gerência de Educação.....	55
Quadro 1: Distribuição de escolas estaduais por municípios	56
Quadro 2: Distribuição de escolas estaduais por municípios	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional dos Profissionais de Administração em Educação
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CTC-EB	Conselho Técnico Científico de Educação Básica da CAPES
DIDH	Diretoria de Desenvolvimento Humano
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
GECAP	Gerência de capacitação da Secretaria da Administração de Recursos Humanos
GEDAF	Gerência de Desenvolvimento e Avaliação Funcional da Secretaria da Administração de Recursos Humanos
GEECT	Gerência de Educação Ciências e Tecnologias
GERED	Gerência de Educação
GEREI	Gerência Regional de Educação e Inovação
IRC	Retransmissão de conversa via internet
ISEs	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Programa Nacional de Educação
RCPE	Rede Catarinense de Pesquisa em Educação
RENAGESTE	Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SDR	Secretaria de Desenvolvimento Regional
SEA	Secretaria de Administração
SEB	Secretários de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SED	Secretaria Estadual de Educação
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIRH	Sistema Integrado de Recursos Humanos
SLE	Secretaria Local de Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCRE	Unidade de Coordenação Estadual de Educação
UE	Unidade Escolar

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	20
2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MODELO CLÁSSICO.....	20
2.2 A CRÍTICA AO MODELO CLÁSSICO DE FORMAÇÃO E O MOVIMENTO PELA CONSTITUIÇÃO DE UM PROFESSOR PRÁTICO-REFLEXIVO	23
2.3 UMA VISÃO HISTÓRICO-CRÍTICA DA FORMAÇÃO: BUSCA DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA COMO FUNDAMENTO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA	29
2.4 HÁ MODELOS DE FORMAÇÃO? QUAL É O PAPEL DA ESCOLA E DOS PROFESSORES – FORMADORES E FORMANDOS – NA FORMAÇÃO?	31
3 ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO NO PAÍS.....	34
3.1 A REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990	34
3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL	36
3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS ATUAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	40
3.4 A POLÍTICA DA MUNICIPALIZAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES	44
3.5 A LEGISLAÇÃO ESTADUAL PARA A EDUCAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	47
4 ORGANIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA GERED DE JOAÇABA.....	52
4.1 CRIAÇÃO DAS GEREDS NO CONTEXTO DA DESCENTRALIZAÇÃO NO ESTADO	52
4.2 A GERED DE JOAÇABA, SUA ORGANIZAÇÃO E RESPONSABILIDADES	55
4.3 PLANEJAMENTO, ORGANIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA GERED	58

4.3.1 Ano de 2003	58
4.3.2 Ano de 2004	60
4.3.3 Ano de 2005	61
4.3.4 Ano de 2006	62
4.3.5 Ano de 2007	63
4.3.6 Ano de 2008	65
4.4 ANÁLISE DO PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO DAS AÇÕES EXECUTADAS	66
 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 69
 REFERÊNCIAS	 80

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação articula-se aos estudos sobre a formação de profissionais da educação que vêm sendo desenvolvidos no grupo de pesquisa “Políticas Públicas em Educação”, vinculado ao Mestrado em Educação da UNOESC/Joaçaba.

Ao lado da formação inicial dos seus profissionais, a formação continuada constitui um importante fator para o desenvolvimento e melhoria da Educação Básica no país. Não é por outra razão que nos últimos anos tem crescido de forma notável o número de iniciativas voltadas para a continuidade da formação dos professores e outros profissionais vinculados à escola.

Em recente artigo, Gatti (2008) relata que nos últimos dez anos cresceu geometricamente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo “educação continuada”. Embora não seja muito fácil precisar este conceito, sinaliza-se que ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, compreendendo qualquer tipo de atividade que contribua para o desempenho profissional.

No âmbito das ações dirigidas e qualificadas explicitamente para esse tipo de formação, vê-se que sob esse rótulo se abrigam desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior. Muitos desses cursos se associam a processos de educação à distância que vão do formato totalmente virtual, via internet, até o semipresencial com materiais impressos.

Para Gatti (2008), portanto, é difícil obter um número exato das iniciativas colocadas nessa rubrica, porque provêm de inúmeros setores dentro do sistema público, estadual, municipal ou federal (tanto dos setores propriamente da gestão educacional como de outros setores, por exemplo, saúde, cultura, trânsito etc.), e até de escolas e de organizações de natureza diversa (de organizações não-governamentais, fundações, instituições e consultorias privadas), com durações previstas de meio período a um dia, dois, três ou quatro anos.

Constata-se que as atividades de educação continuada formam um universo extremamente heterogêneo, numa forma de atuação que não exige credenciamento ou reconhecimento, realizadas em geral no âmbito da extensão ou da pós-graduação *lato sensu* vinculadas às instituições de ensino superior.

Nas últimas décadas, podemos afirmar que a questão da formação continuada foi colocada como um requisito de aprofundamento e avanço na formação dos profissionais em geral. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de cada sistema educacional.

No Brasil, particularmente, assistimos a assimilação dessa posição. Porém, concretamente, o entendimento sobre a educação continuada foi ampliado, passando a abranger muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e com menor presença num efetivo aprofundamento ou ampliação de conhecimentos.

Tais questões respondem a uma situação particular, ou seja, a precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações) de que os cursos de formação básica dos professores não vinham e ainda não vêm propiciando suficiente e adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios, mais do que de atualização, aprofundamento e avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior. O propósito de aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas não pode, no entanto, ser desmobilizado. Ele é necessário para dar sustentação à criatividade pessoal e à de grupos de profissionais da educação.

As iniciativas de formação continuada para profissionais da educação são muito variadas, podendo significar tanto a oferta de cursos estruturados, oferecidos aos profissionais após o seu ingresso no exercício do magistério, como atividades que vão desde horas de trabalho coletivo, congressos, seminários e outras que de alguma forma possam propiciar o aprimoramento da profissão (GATTI, 2008).

Quanto à denominação dos processos de formação dos professores em serviço, Gatti (2008) destacou que, dependendo do momento e das correntes educacionais predominantes, estes processos recebiam um nome diferenciado, tais como: reciclagem, treinamento, capacitação, aperfeiçoamento. Mais recentemente, com a grande expansão escolar e extraordinário aumento do número de professores no país, tal formação é denominada genericamente de “formação continuada”. Cabe a nós ressaltar que não consideraremos no presente trabalho como “formação continuada” cursos de formação para professores em exercício que outorgam diplomas profissionais, como é o caso de professores leigos que cursam, já em exercício, a licenciatura ou mesmo curso normal em nível médio.

A Gerência de Educação (GERED) de Joaçaba, assim como as demais GEREDs do estado, gerencia os programas de formação continuada dos professores e demais profissionais da educação da região pela qual é responsável. Até hoje, contudo, não foi organizado e desenvolvido um estudo avaliativo a respeito da atuação desta GERED junto à formação continuada dos profissionais vinculados às escolas da sua alçada.

É importante ressaltar que a atualização e a busca de novos conhecimentos durante a vida profissional dos professores e de outros profissionais da escola é extremamente necessária para o crescimento intelectual dos educandos. Isto, porém, depende de várias circunstâncias favorecedoras. Para tanto há necessidade de programas planejados, estruturados para atender efetivas demandas, com disponibilidade de tempo por parte dos professores cursistas, de salário condigno e de condições de trabalho para que possam ser desenvolvidos com sucesso. Cabe, portanto, interrogar como se estruturam os programas em cada GERED.

A troca dos saberes provenientes da experiência entre os colegas de trabalho, dos saberes construídos na própria escola (TARDIF, 2000), é importante, mas não suficiente para a continuidade da formação dos professores. Além de uma formação inicial consistente, é preciso que os professores tenham oportunidade de estar em constante atualização, aprofundando, ampliando e atualizando os seus conhecimentos sobre os conteúdos e metodologias utilizadas no dia a dia.

Em estudo publicado sobre as políticas públicas para a formação continuada no Brasil na última década, Gatti (2008) destacou a necessidade de investigações mais amplas a este respeito, seja de avaliação dos projetos, seja das tendências que se referem ao seu planejamento e execução. A autora refere-se, neste estudo, a

resultados de avaliação de programas de educação continuada de diferentes locais, evidenciando que são muitas as variáveis presentes na determinação de maior ou menor sucesso destes programas.

A autoria detectou no seu estudo que políticas que levam em conta para a sua realização a ampla negociação entre as instituições e as coordenações regionais de ensino, envolvendo diretores (gestores), professores e técnicos das escolas e dos sistemas, tendem a ser bem sucedidas.

Quanto a maior ou menor centralização dos programas por parte da Secretaria de Ensino, ela avaliou que no estado de São Paulo, em período de descentralização educacional e pequeno envolvimento da Secretaria de Educação na organização de programas, houve um certo prejuízo no desenvolvimento das capacitações pela falta de uma presença mais decisiva do órgão. Já em Minas Gerais, encontrou pontos positivos no desenvolvimento de capacitações, mesmo em processos mais centralizados. No caso dos programas mais descentralizados, destacou pontos positivos especialmente para aqueles que atendem às necessidades locais, os quais inserem os professores de forma ativa no processo e que utilizam metodologias de ação-reflexão nas atividades desenvolvidas junto aos professores (GATTI, 2008).

Ainda no estudo já referenciado, a autora indica como pontos positivos para o sucesso de ações de educação continuada, o compromisso das agências centrais e locais com os programas de formação, com o agendamento no calendário escolar e a criação de incentivo para a maior participação dos professores.

Em Santa Catarina, a partir do primeiro mandato do Governo de Luiz Henrique da Silveira iniciado em 2003, houve um intenso processo de descentralização das decisões e dos recursos financeiros para todos os setores governamentais. Desencadeou-se, então, um projeto de descentralização da estrutura pública, do seu orçamento, das decisões da gestão e do desenvolvimento das regiões, provocando um impacto direto na vida das comunidades, das organizações sociais e empresariais.

Em documento construído nas instâncias deste governo, Pires (2006) avaliou que o processo gerou riquezas, empreendedorismo, aproximando o governo e os gestores públicos dos cidadãos. A autora salienta que o processo de descentralização teve um fundo ético, ao buscar a democratização das ações com transparência, levando a comunidade ao engajamento e a participação para o desenvolvimento de

cada região. Destaca também que o processo de descentralização no Estado pretendeu combater a litoralização que vem provocando o aumento do êxodo rural. Com a descentralização, o governo estaria efetivamente presente em todo o território catarinense, fortalecendo a reengenharia da estrutura governamental que propõe a redistribuição das funções substituindo as centralizadas pelas regionalizadas.

A descentralização deu maiores responsabilidades às GEREDs na organização e no atendimento às suas necessidades de formação. Cabe questionar, então, como esta questão está sendo desenvolvida na GERED de Joaçaba, uma das trinta e seis Secretarias de Desenvolvimento Regional (SDR)¹ criadas em Santa Catarina. Cada uma dessas secretarias abriga uma Gerência de Educação (GERED). A GERED de Joaçaba, que tomamos como objeto de estudo, é composta por treze municípios: Água Doce, Capinzal, Catanduvas, Erval Velho, Herval D'Oeste, Ibicaré, Jaborá, Joaçaba, Lacerdópolis, Luzerna, Ouro, Treze Tílias e Vargem Bonita.

Cabe a cada uma das GEREDs gerenciar os processos educacionais de sua SDR atendendo a todos os municípios que a compõem. É, portanto, importante perceber como a Gerência de Educação atende a estes municípios. Há um atendimento diferenciado para cada município ou eles compõem um trabalho coletivo que propicia a troca experiências entre suas escolas? O processo de formação na GERED permite e instiga o diálogo entre as diversas escolas e redes de ensino sobre o processo de formação?

O processo de descentralização pretendeu promover a regionalização estabelecendo um novo sistema de relacionamento entre o estado e os municípios, por meio da delegação de competência para a concretização das ações em todas as áreas de atuação do governo. As atuais GEREDs (anteriormente denominadas de Coordenadorias Regionais de Educação/CREs) tornaram-se agora mais responsáveis pela coordenação e supervisão das capacitações dos professores. Cada GERED deve efetuar, ao lado de outras funções, um programa permanente de capacitação do corpo docente. Neste sentido, cabe a ela diagnosticar as necessidades e levantar as prioridades para a capacitação. Questionamos: como está acontecendo isto na GERED de Joaçaba?

¹ No estado de Santa Catarina existem trinta e seis SDRs localizadas nos seguintes municípios: Araranguá, Blumenau, Brusque, Caçador, Campos Novos, Canoinhas, Chapecó, Concórdia, Criciúma, Curitibanos, Grande Florianópolis, Ibirama, Itajaí, Ituporanga, Jaraguá do Sul, Joaçaba, Joinville, Lages, Laguna, Maravilha, Palmito, Rio do Sul, São Bento do Sul, São Joaquim, São Lourenço do Oeste, São Miguel do Oeste, Tubarão, Videira, Xanxerê, Dionísio Cerqueira, Braço do Norte, Timbó, Seara, Quilombo, Itapiranga e Taió.

A reforma educacional da década de 1990 trouxe importantes modificações para o campo educacional e sua regulação, que tem impacto na organização e gestão escolar e reflexos sobre o trabalho docente. Repercute, pois, na formação deste grupo social que tem a seu encargo o trabalho de ensinar. O trabalho docente passou a ser alvo de medidas no âmbito federal, que multiplicou a oferta de projetos de educação continuada no país, partindo do pressuposto de que a melhoria da Educação Básica teria como principal fonte a melhor capacitação dos seus professores. Muitos programas foram então estabelecidos por iniciativa federal, dos estados e também dos municípios. Cabe interrogar, no entanto, sobre o processo ocorrido no âmbito da educação continuada para professores ou outros profissionais envolvidos na educação escolar, adotado pela GERED de Joaçaba, na qual exerço o meu trabalho há mais de cinco anos.

A autonomia adquirida pelas GEREDs requer estudos sobre os mais diversos setores da sua atuação. A GERED é, ou deveria ser, efetivamente uma instância mobilizadora da política educacional da região em vários aspectos, entre eles a qualificação continuada dos seus docentes. A compreensão da educação como uma prática social, no seio das relações sociais mais amplas, nos leva também à necessidade de compreendê-la como fruto de embates e processos em disputa, provenientes das diversas concepções de homem, de mundo e de sociedade presentes também entre os gestores educacionais. É relevante, portanto, analisar como as ações educativas se organizam nesta GERED, no sentido do direito social à educação (DOURADO, 2007).

Tomando o direito social à educação e à escola como eixo balizador para a problematização das condições de formação e profissionalização docentes, as políticas educacionais precisam considerar os diferentes fatores que hoje interferem na atuação dos profissionais da educação, assim como daqueles que são necessários para uma base sólida de formação.

Diante deste cenário, este estudo pautou-se na busca de uma maior compreensão dos processos de formação continuada, das políticas desenvolvidas para o seu incremento e pelo conhecimento a respeito da organização das ações em uma determinada realidade. Para esta última alternativa foram levantados dados sobre a organização da formação continuada na GERED de Joaçaba: seu planejamento, sua implementação e avaliação.

Considerando estes aspectos e o desejo de avançar na sua compreensão, ao iniciar este estudo nos propusemos a buscar dados que pudessem, no seu conjunto, responder ao seguinte problema: como a GERED de Joaçaba responde às necessidades de formação continuada da região? Como coordena e efetiva as atividades de formação de professores em exercício das escolas da região?

O objetivo geral do estudo consiste, portanto, em investigar a orientação metodológica predominante no planejamento e na execução dos programas de formação continuada para os profissionais do magistério sob a responsabilidade da GERED de Joaçaba, no período pós-descentralização da educação.

Como objetivos específicos podemos destacar a busca do cumprimento das seguintes intenções:

- a) buscar na literatura educacional pressupostos para a análise da formação continuada de professores para a Educação Básica;
- b) contextualizar as atuais políticas de formação continuada de professores no país e no estado de Santa Catarina;
- c) identificar e analisar as atividades da formação continuada na Gerência de Educação/GERED de Joaçaba, pós-descentralização (seu planejamento, operacionalização e avaliação).

Nesse sentido, a abordagem metodológica selecionada para dar suporte à investigação contemplou os seguintes procedimentos e instrumentos:

- a) estudo e análise dos modelos de formação continuada apontados pela literatura;
- b) estudo e análise do contexto no qual se desenvolvem as atuais políticas de formação continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica no país, tomando como base a bibliografia existente neste campo do conhecimento;
- c) levantamento e análise dos principais documentos que são referência para a capacitação dos profissionais do magistério da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina, a partir de 2003;
- d) levantamento e análise dos documentos relativos às capacitações dos professores/gestores na Gerência de Educação de Joaçaba/GERED;
- e) realização de entrevista com o gestor responsável na Gerência de Educação GERED/Joaçaba, pela formação continuada dos profissionais do magistério.

Para a interpretação dos dados utilizou-se como unidades de análise previamente estabelecidas o planejamento de atividades, sua operacionalização e avaliação.

Como modelo teórico para a análise da formação continuada dos profissionais do magistério levada a efeito pela GERED de Joaçaba foi focalizado especialmente o modelo apresentado por Demailly (1992), enriquecido pelas reflexões de Nóvoa (1991) e Nascimento (1997). A formulação apresentada por Demailly (1992) possibilitou uma análise mais aprofundada da temática ao delinear quatro modelos formais de formação continuada de professores.

Tais modelos, segundo Nascimento (1997), podem ser sintetizados a partir de quatro grandes formas de conduzir os processos de formação continuada: a forma universitária, a forma escolar, a forma contratual e a forma interativa-reflexiva. Esta autora toma posição ao explicitar que no plano coletivo o modelo interativo-reflexivo é mais eficaz porque suscita menor resistência por parte dos docentes, permitindo a eles o prazer da fabricação autônoma das respostas aos problemas encontrados. Sua relevância reside também no fato de abordar a prática de maneira global, permitindo inventar novos saberes profissionais.

Nóvoa (1991, p.21), analisando e sintetizando os modelos de formação continuada de professores, constatou que seria possível reuni-los em dois grandes grupos. O primeiro grupo seria o dos modelos estruturantes, “[...] organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados a diversos grupos de professores”. Neste grupo estariam incluídas as formas universitárias e escolares apresentadas por Demailly (1992). O segundo grupo, por sua vez, compreenderia os modelos construtivistas que “[...] partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação continuada, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho”. Neste grupo, encontrar-se-iam as formas contratual e interativo-reflexivo de Demailly (1992).

Apesar de reconhecer que os modelos estruturantes são mais eficientes a curto prazo, Nóvoa (1991) posiciona-se na linha de modelos construtivista baseados na necessidade de conceber uma formação continuada que contribua para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente.

Estas sistematizações de Demailly (1992) e Nóvoa (1991) serviram como modelos teóricos de análise, embora os próprios autores reconheçam a

impossibilidade destes modelos se encontrarem isolados na prática da formação dos professores. Segundo Nóvoa (1991, p.20), “[...] as estratégias de formação continuada são necessariamente híbridas, apelando segundo uma coerência própria e contextualizada a diferentes contributos teóricos e metodológicos”. Demailly (1992) também reconhece a inexistência de “formas no estado puro” e constata na prática a existência de “formas mistas” de organização da formação de professores.

A partir destes pressupostos, no Capítulo I são focalizadas as grandes tendências que têm predominado no desenvolvimento das políticas e práticas da formação continuada de professores da Educação Básica. Inicialmente apresentam-se reflexões sobre o modelo clássico de formação, ainda presente nas práticas desenvolvidas nos diversos sistemas de ensino no nosso País. Analisa-se, logo a seguir, o conceito de professor reflexivo muito presente hoje como um modelo de formação que se insere no âmbito do que está sendo denominado de epistemologia da prática. O capítulo finaliza com a apresentação de uma reflexão sobre a articulação necessária da teoria com a prática nos processos de formação para atender a profissionalização dos quadros da educação. Para efeito da análise do processo formativo que se desenvolve na GERED de Joaçaba, é discutido um modelo teórico a respeito dos processos de formação continuada.

O Capítulo II focaliza o contexto das atuais políticas de formação dos profissionais do magistério no país no âmbito da reforma educacional dos anos 1990, destacando o perfil profissional que foi sendo desenhado para os professores. Sobressai a importância atribuída à formação continuada no contexto das atuais políticas educacionais e os processos de descentralização das atividades.

O Capítulo III apresenta a organização e a implantação da formação continuada na SDR/GERED de Joaçaba, destacando as diversas atividades realizadas nos anos focalizados (2003 a 2008).

Tomando como base o referencial de análise apresentado por Demailly (1992) e por Nóvoa (1991) podemos indicar, preliminarmente, a possibilidade da existência de formas híbridas na organização da formação dos profissionais do magistério na GERED de Joaçaba.

2 MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação permanente como um direito envolve, no caso dos profissionais da educação, processos de formação continuada visando contribuir com o desenvolvimento profissional destes trabalhadores e a melhoria na qualidade do ensino. Segundo Fusari e Rios (1995, p.38), esta formação refere-se ao “[...] processo de desenvolvimento da competência dos educadores”. Esta é uma definição objetiva, bem focalizada naquilo que entendemos como formação continuada dos professores.

Neste item apresenta-se uma breve contextualização teórica a respeito das grandes tendências que têm predominado no desenvolvimento das políticas e práticas da formação continuada de professores da Educação Básica. Assim, inicialmente, são feitas algumas reflexões a respeito do modelo clássico de formação, possivelmente ainda muito presente nas práticas desenvolvidas pelos diversos sistemas de ensino no nosso País. Na esteira da crítica que é feita a ele, é analisado o conceito de professor reflexivo que surgiu como um modelo de formação nas últimas décadas e se insere no âmbito do que está sendo denominado de epistemologia da prática. Tal enfoque, no entanto, é visto com restrições pelos educadores que tomam a relação entre a teoria e a prática como uma relação fundamental para a formação docente. É ressaltada a importância de articular teoria e prática nos processos de formação, como forma de atender a uma profissionalização consistente e efetiva para a melhoria dos quadros profissionais da educação. Para auxiliar na análise pretendida do processo de formação continuada de uma organização de ensino (GERED/Joaçaba) apresenta-se ao final do capítulo um modelo teórico a respeito dos processos de formação continuada que foi desenvolvido por Demailly (1995).

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MODELO CLÁSSICO

A preocupação com a formação continuada dos profissionais da educação não é nova; tem estado presente nas políticas públicas educacionais promovidas pelos sistemas de ensino ao longo dos tempos. Segundo Candau (1996), no seu

modelo clássico, esta formação parte do pressuposto de que há locais em que o conhecimento é produzido e há locais em que o conhecimento é aplicado, com grande ênfase na “reciclagem” do professor. Segundo a autora, o significado deste termo tem a ver com “refazer o ciclo”, isto é, voltar a atualizar uma formação já recebida.

Candau (2003) destaca que o modelo clássico de formação continuada pode assumir diversas modalidades, entre as quais: a de cursos oferecidos pelas universidades, em convênio com secretarias de educação, em geral por meio da oferta de vagas em seus cursos de graduação e licenciatura, para os professores em exercício nas diversas redes de ensino; cursos realizados por meio de especialização e/ou aperfeiçoamento, estabelecidos por convênios entre instituições formadoras e secretarias da educação para reciclagem do corpo docente; cursos promovidos diretamente pelas secretarias de educação ou pelo Ministério de Educação, presenciais ou à distância.

As diferentes definições que estão relacionadas ao modelo clássico, tais como reciclagem, treinamento e capacitação, segundo autores como Nóvoa (1997) e Ferreira (1995) supõem que se quer reaproveitar, reutilizar, reforçar conhecimentos, ou ainda pressupõe uma relação de instrução *versus* aprendizagem, que modifica o comportamento do treinando com objetivos específicos, mais restritos e imediatos, e de acordo com as necessidades de determinada organização. O termo treinamento, particularmente, pode ser fortemente associado a ações que envolvem automatismo e relegam a reflexão para um segundo plano. O desenvolvimento de cursos de capacitação vinculados especialmente aos princípios de racionalização, neutralidade, eficiência e eficácia, segundo os autores citados, reforçam a dicotomia entre os que concebem o trabalho pedagógico e os que o executam.

Demailly (1995) afirma que os cursos nesta perspectiva que estamos denominando de clássica caracterizam-se como programas muito pouco negociáveis, definidos por uma instância de legitimidade superior aos formadores e aos formandos. Formação enfim, que são obrigatórias ou quase obrigatórias. Tradicionalmente, os denominados programas de formação de professores não extrapolam, com poucas exceções, o procedimento técnico e pretensamente neutro, que prioriza a transmissão de algum tipo de conteúdo específico, com a finalidade de suprir alguma lacuna originária na formação inicial.

Observa-se que o processo de formação de professores neste modelo foi predominante durante muitas décadas e ainda hoje é freqüente a sua presença nas políticas de formação referidas aos docentes de escolas públicas. A estrutura dos cursos que são organizados dentro dos moldes de formação “clássica”, apresenta forte tendência tecnicista², além de um caráter fragmentário e descontínuo.

Nesta perspectiva, a formação continuada geralmente é gestada fora dos muros escolares, em parceria com agências formadoras e órgãos gerenciadores do sistema educacional³. É visível, muitas vezes, um distanciamento entre as necessidades reais vividas nas escolas e as propostas trazidas aos professores como processo de formação, o que se vincula à tradicional dicotomia entre teoria e prática. Todo o coletivo escolar é convidado a participar sem que este coletivo efetivamente participe das decisões a respeito dos temas abordados.

Fazendo a crítica aos cursos de formação vinculados ao modelo clássico, Fusari e Rios (1995) salientam o duplo caráter que envolve o desenvolvimento da competência docente: sua dimensão técnica e sua dimensão política, o que requer, segundo os autores, uma maior aproximação entre o que pretendem os órgãos que administram a educação, e as necessidades concretas dos professores que ensinam nas salas de aula. Destacam, por um lado, a existência de uma dimensão técnica da competência referindo-se especialmente ao conjunto organizado e sistematizado dos conhecimentos e das estratégias para socializar estes conhecimentos. Por outro lado, na dimensão política, referem-se ao compromisso assumido pelo educador com a aprendizagem de todos os seus alunos, o que indica um direcionamento não apenas técnico, mas também político para as suas práticas.

Para estes autores, há pressupostos para uma boa formação continuada, com base nas exigências da democratização escolar brasileira, dentre os quais destacam:

- A necessidade de considerar que o educador brasileiro tem a sua prática condicionada pelas determinações da sociedade, que agem sobre a sua prática e delimitam seu espaço de possibilidades;

² Segundo Saviani (2008), o tecnicismo pedagógico tem base nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Pretende a objetivação do trabalho pedagógico, nos moldes do trabalho fabril. A organização racional dos meios ocupa o papel predominante, em detrimento das interferências subjetivas.

³ Por órgãos gerenciadores do sistema educacional, entende-se aqueles que administram e financiam as políticas educacionais gerais: Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

- Que é preciso levar em conta as deficiências do sistema formal de ensino pelo qual o professor passou;
- Que há necessidade de encaminhar a educação em serviço do professor como um processo, que requer diferentes momentos e meios, e certa continuidade;
- Que é desejável a identificação de necessidades de formação, com a participação efetiva dos educadores, por meio da discussão dos problemas enfrentados no cotidiano do trabalho;
- Que o momento de identificação de necessidades já seja um momento de capacitação;
- Que é importante considerar os problemas da prática como ponto de partida e ponto de chegada do processo de formação. A reflexão teórica deve acompanhar este processo e apontar caminhos para uma atuação mais competente.

Também Giroux (1997), Nóvoa (1992) e Gatti (1992) trataram criticamente dos programas de formação continuada com base no centralismo e na dicotomia entre teoria e prática trazendo à tona a complexidade do espaço escolar no interior das relações sociais, situando a necessidade de formação crítica, reflexiva e autônoma dos professores para uma prática pedagógica mais eficiente em nossas unidades escolares.

2.2 A CRÍTICA AO MODELO CLÁSSICO DE FORMAÇÃO E O MOVIMENTO PELA CONSTITUIÇÃO DE UM PROFESSOR PRÁTICO-REFLEXIVO

Em estudos das últimas décadas foram ressaltados aspectos que apontam para a necessidade de que o professor seja capaz de refletir sobre sua prática e direcioná-la segundo a realidade, os interesses e as necessidades de seus alunos. Nesse sentido, Freire (1996, p.43) afirmou que: “[...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Schön (1997), um dos mais fortes defensores e idealizador do conceito de professor prático-reflexivo percebeu que em várias profissões, não apenas na docente, existem situações conflitantes e desafiantes para as quais a aplicação de técnicas convencionais não resolve o problema. A partir deste desafio, entre outros, defende uma formação que toma como base o questionamento sobre situações práticas, para criar a possibilidade de ser capaz de enfrentar situações novas e de tomar decisões apropriadas. Segundo este autor os professores, que trazem as marcas da reprodução na sua formação acadêmica, encontram dificuldades para superar essa perspectiva e fazer do seu ensino um espaço de produção de conhecimento, de solução de problemas. O autor distingue três conceitos que integram o pensamento prático: a) conhecimento-na-ação, saber fazer e saber explicar o que se faz; b) reflexão-na-ação, quando pensamos sobre o que fazemos; e, c) reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, análise sobre sua ação (SCHÖN, 1992, 1995, 2000).

Isabel Alarcão (2001), educadora portuguesa cujos trabalhos estão bastante difundidos no Brasil, defende também esta posição de reflexibilidade. Desde o início da década de 1990, quando conheceu os estudos do americano Schön, esta autora tem se preocupado com o tema. Afirma ela que todo professor deve ser capaz de levantar dúvidas/questionar seu trabalho e não apenas pensar que ensina bem ao transmitir os conteúdos. É preciso ir além, diz a autora, questionar, investigar, saber o que realmente acontece com o estudante que apresenta dificuldades na sala de aula e incentivar a vontade do aluno para “o aprender a fazer”. Afirma que quando o professor é, de fato, reflexivo, o aluno aprende a gerir seu estudo (ler, entender, resolver e concretar) e dificilmente será alguém que só vai decorar: o verdadeiro mestre mostra e incute no aluno estratégias de interrogação e busca formá-lo/torná-lo um indivíduo autônomo.

Segundo os autores que defendem o conceito de professor reflexivo, este professor é aquele que para, pensa e organiza o que faz, é comprometido com a sua profissão e se sente seguro/autônomo, sendo capaz de tomar decisões e principalmente de formar opiniões. Ele é, sobretudo, uma pessoa que atende aos chamados do contexto no qual está inserido, os interpreta e os adapta à sua própria realidade/atuação. Estes autores pretendem considerar a complexidade dos contextos educacionais e a necessidade de utilizar práticas diferentes de acordo com o grupo, ainda que isto ocorra numa mesma escola. Se o professor tiver a capacidade de se comprometer a analisar, se tornará um professor técnico-reflexivo.

Também Nóvoa (1997), educador português com vários trabalhos publicados no Brasil, é um defensor do que se considera como um professor reflexivo, e opõe este conceito ao de um professor cuja base seria a de uma racionalidade técnica. Assim se pronuncia:

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto características únicas: o profissional competente possui capacidades de auto desenvolvimento reflexivo [...]. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva. (NÓVOA, 1997, p 27).

Há uma complexa associação entre ciência, técnica e arte nas justificativas apontadas para defender uma racionalidade reflexiva. Por exemplo, a de que os bons profissionais lançam mão de uma série de estratégias às vezes não planejadas, cheias de criatividade, para resolver problemas no dia a dia. Schön (1997) defende que para agir em situações instáveis e indeterminadas é necessária muita flexibilidade e um saber fazer inteligente, organizando uma mistura disso tudo. A experiência conta muito, mas tem de ser gradativamente amadurecida.

Assim, as palavras-chave que preponderam no ideário sobre o processo de reflexão na formação continuada estão relacionadas à construção do saber no processo de atuação profissional, bem como à indicação de que professores devem assumir-se como “produtores da sua profissão”. Nóvoa (s.d, s.p) afirma:

Os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão. O desenvolvimento profissional corresponde ao curso superior somado ao conhecimento acumulado ao longo da vida. Uma boa graduação é necessária, mas não basta, é essencial atualizar-se sempre, isso remete a necessidade da formação continuada no processo da atuação profissional, ou seja, há a necessidade da construção do saber, no processo de atuação profissional.

A proposta prático-reflexiva propõe levar em conta uma série de variáveis do processo didático. A produção de um saber profissional, emergente da prática e de uma reflexão sobre ela, segundo os autores, traz como conseqüência uma produção conjunta, na qual o trabalho em equipe é favorável por trazer uma dinâmica mais ampla de reflexão e de intervenção no sistema de ensino. E são as equipes de trabalho, segundo os autores, que vão consolidar sistemas de ação coletiva no seio do professorado.

O desenvolvimento profissional corresponde, portanto, não só ao curso superior, mas a soma dos conhecimentos acumulados ao longo da vida. Uma boa graduação é necessária, mas não basta, é essencial atualizar-se sempre e isso remete a necessidade da formação continuada no processo da atuação profissional, ou seja, há a necessidade da construção do saber no processo de atuação profissional.

Sob esta perspectiva surgiu, então, paulatinamente, nas últimas décadas, a tendência que é denominada de “formação de professores reflexivos”, a partir da situação atual da docência e indicando novos caminhos, não mais separando de forma drástica a formação inicial da continuada, e tendo sempre como referencial a prática docente.

A partir deste movimento, com a finalidade de instituir novas relações entre os professores e o saber pedagógico e científico, Nóvoa (1995) tem advogado a necessidade da diversificação dos modelos e práticas de formação. A formação passaria, segundo ele, pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização, por processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas. O autor apela fortemente à valorização da prática docente e sua historicidade, ao questionar a formação que, dentre outras coisas, não valoriza sua articulação com os projetos escolares. Considera três processos como fundamentais na formação de professores: a) desenvolvimento pessoal (produzir a vida de professor); b) desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente); c) desenvolvimento organizacional (produzir a escola).

Perrenoud (1992), outro autor estrangeiro que tem sido amplamente referenciado nos tratados pedagógicos brasileiros das últimas décadas, defende uma formação de professores prático-reflexiva, destacando particularmente o desenvolvimento da auto-observação, auto-avaliação e auto-regulação nos processos de formação.

O modelo do professor reflexivo tem, portanto, na sua base, uma racionalidade prática, o que representa uma tentativa de superar a racionalidade técnica preponderante no modelo clássico. Nessa perspectiva, parte da análise da prática dos professores, tentando compreender como utilizam o conhecimento científico, como enfrentam as situações complexas, singulares, imediatistas, conflituosas da sala de aula.

Schön (1997) e seus seguidores pleitearam e continuam se empenhando no sentido do desenvolvimento de uma prática reflexiva que integre o contexto institucional, por meio da criação de espaços de liberdade e tranquilidade onde a reflexão se torne possível. Nesta perspectiva, porém de maneira mais abrangente, Pimenta (1998) entende que formação de professores na tendência reflexiva configura-se 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 dos professores, no local de trabalho, em redes de auto-formação, e em parceria com instituições de formação.

Segundo esta autora a perspectiva de formação crítico-reflexiva pode romper com a tradicional relação linear e mecânica existente entre o conhecimento científico e a prática na sala de aula. Pimenta (2002), no entanto, critica a utilização muitas vezes inadequada do termo “reflexão” no contexto das reformas educacionais.

Candau (1997, p.83) compartilha do entendimento de que é necessária a adoção de programas de formação continuada que valorizam o conhecimento e a experiência que o professor adquire no desempenho das atividades docentes, pois

[...] os saberes da experiência fundam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer.

Também Pombo (1993) defende uma formação para o desenvolvimento de um professor reflexivo. Esta deve ser, no seu entendimento, oferecida pela universidade e estar alicerçada em três níveis: 1) o de uma reflexão educativa que interrogue e tematize as grandes finalidades da educação, que dê conta do emaranhado de problemas e antinomias que se colocam a quem queira pensar seriamente as questões educativas; 2) o de uma reflexão política e institucional que interrogue o significado e funções da instituição escolar; 3) o de uma reflexão epistemológica e interdisciplinar que suscite a consciência crítica do professor relativamente ao seu próprio saber e lhe permita equacioná-la na complexa situação atual de saberes.

O autor americano Zeichner (1995) está também entre os educadores que defendem o desenvolvimento de professores reflexivos. Analisou aspectos das inovações na formação de professores do Reino Unido, Estados Unidos, Canadá e Austrália. Ele rejeita uma visão de abordagens de cima para baixo das reformas

educativas nas quais os professores aplicam passivamente planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e/ou políticos. Com ampla experiência na área, e atualmente investigando a formação de professores na sociedade norte-americana, o autor reconhece nessa tendência de formação reflexiva uma estratégia para melhorar esta formação, uma vez que pode aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade.

Galvão (1993) é outro autor que entende que formar implica acreditar na importância da reflexão que realizamos a partir das experiências vividas. Refletir sobre as experiências vividas, segundo o autor, conduz à valorização das aprendizagens e permite criar de uma forma mais consciente os percursos pessoais e profissionais.

Já Garcia (1995), ressalta que a reflexão é o conceito mais utilizado hoje por investigadores, formadores de professores e educadores diversos para se referirem às novas tendências da formação de professores.

Autores vinculados ao materialismo histórico, no entanto, têm apresentado séria preocupação com a expansão do conceito de professor reflexivo, por considerarem que esta é uma tendência que não dá conta de uma relação dialética entre a teoria e a prática. Consideram-na uma tendência que se configura no interior de uma epistemologia da prática.

A epistemologia da prática, segundo Duarte (2003) baseia-se na compreensão de que o mundo se resume às nossas impressões sobre ele, às vivências cotidianas. Valoriza, portanto, sobretudo, o conhecimento tácito, imediato, da experiência, no qual a subjetividade ganha extraordinário relevo. O autor entende que, dessa forma, tal ideário desconsidera o plano das relações sociais, e desenvolve uma subjetividade limitada ao cotidiano imediato.

Saviani (2007) desenvolve crítica semelhante ao refletir sobre a relação teoria-prática como problema fundamental da pedagogia. Sobre isto, o autor considera que as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências, quais sejam: uma composta pelas concepções pedagógicas que dão prioridade à teoria sobre a prática; e outra, composta pelas concepções que subordinam a teoria à prática, dissolvendo a teoria na prática. Após apresentar uma análise histórica das concepções de educação evidenciando esta proposição, o autor reflete sobre o dilema colocado pela dicotomização que, em última análise, coloca em oposição professorXaluno, ensinoXaprendizagem. E

explica que na raiz do dilema se encontra o entendimento da relação entre teoria e prática em termos da lógica formal para a qual opostos se excluem. Portanto, afirma o autor “[...] se um curso é teórico, ele não é prático; e se é prático, não é teórico” (SAVIANI, 2007, p. 107). Conclui defendendo a necessidade de compreender teoria e prática não como pólos opostos mutuamente excludentes, mas como aspectos que, ainda que distintos, são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, se a prática é a razão de ser da teoria, finalidade e critério de verdade, cabe à teoria esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente. Sem a teoria a prática tateia, resulta cega.

Frente a esta posição, é necessário superar a epistemologia da prática – ir além dela, para não desconsiderar o valor da teoria, ou seja, do saber sistematizado e acumulado ao longo do tempo, no encaminhamento da prática.

2.3 UMA VISÃO HISTÓRICO-CRÍTICA DA FORMAÇÃO: BUSCA DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA COMO FUNDAMENTO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Caldeira e Azzi (1997, p.97) explicitam a importância de trazer à tona a preocupação com a unidade entre os aspectos da teoria e da prática na formação:

[...] nossa perspectiva é a do trabalho docente como práxis, em que a unidade teoria-prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação. E transforma a situação do ensino, ao mesmo tempo em que é transformado por ela. Contudo, a práxis não acontece espontaneamente. Ela é construída, e dessa construção participa a formação acadêmica do professor.

Estas autoras entendem, como Saviani (2007), que se a prática é a razão de ser da teoria, e a teoria depende da prática, esta, por sua vez, depende da teoria, pois sua consistência é determinada pela teoria. Esta relação de dependência é ilustrada, segundo o autor, por Marx, quando cita o seguinte exemplo:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior dos arquitetos da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. (MARX apud SAVIANI, 2007, p. 108).

Saviani (2007) entende que, fundamentalmente, há duas grandes tendências pedagógicas que permeiam a história da educação: uma composta pelas concepções que dão prioridade à teoria sobre a prática, subordinando, portanto esta àquela; e outra, composta das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática. Podemos dizer, parafraseando o autor, que estas duas grandes tendências se apresentam como ilustrativas do que ocorre com as concepções de formação continuada: de um lado, há a tendência que dissolve a prática na teoria; e de outro, a tendência que, inversamente, dissolve a teoria na prática.

A oposição entre as duas tendências apontadas é uma decorrência das distintas formas com que se lida com os elementos integrantes do processo de formação. No modelo clássico já evidenciado encontramos predominantemente uma ênfase na teoria. Neste modelo o papel do professor que ministra o curso de formação e o da instituição formadora ou dos que gerem o sistema de ensino é mais central. Já no modelo apresentado que enfatiza o desenvolvimento do professor reflexivo, a ênfase está na prática.

Avançando neste raciocínio sobre as tendências na formação, podemos entender, com Saviani (2007), que cabe uma nova formulação teórica frente ao movimento do trabalho pedagógico que supere a contraposição entre a teoria e a prática, e que equilibre estes dois aspectos de forma a entender a educação e a formação dos seus profissionais no interior de uma visão histórico-crítica⁴. Esta visão compreende que o elemento de mediação para uma nova formulação é a prática social global, a qual deve se constituir no ponto de partida e no ponto de chegada das ações educativas. Assim, no enfrentamento dos problemas relacionados com a formação continuada dos professores é preciso considerar a prática destes profissionais e suas necessidades imediatas vinculadas às escolas; mas também é necessário levar em conta as questões mais amplas, quais sejam as necessidades colocadas pela formação dos alunos no contexto das finalidades da escola, da educação como um todo, do projeto societário no qual a escola está inserida.

⁴ Pedagogia Histórico-crítica segundo Saviani (2008) é a pedagogia tributária da concepção dialética e tem afinidade com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. Entende a educação como mediação no interior da prática social global, e tem, portanto, a prática social como ponto de partida e de chegada da prática educativa.

É nestes termos que a escola também se coloca como um local importante para a formação, e acima de tudo, como a referência maior para a formação continuada dos profissionais da educação. Entre outros autores, Nóvoa (1995) considera a importância de desenvolver a formação continuada como um processo de desenvolvimento profissional que se articula com as instituições escolares e seus projetos. Desta forma, sugere o autor, a formação continuada de professores pode ser concebida como um dos componentes de transformação da escola e se articula com a gestão escolar, com as práticas curriculares e se torna a maior referência para detectar as necessidades dos professores. Pode também se tornar uma oportunidade coletiva para a aprendizagem e servir de elemento catalisador de experiências inovadoras tornando-se um projeto de ação e de transformação.

2.4 HÁ MODELOS DE FORMAÇÃO? QUAL É O PAPEL DA ESCOLA E DOS PROFESSORES – FORMADORES E FORMANDOS – NA FORMAÇÃO?

O estudo das tendências que têm assumido os processos de formação docente e o entendimento de que tanto a teoria como a prática têm papel relevante neste processo nos leva a indagar sobre os modelos de formação na sua estruturação. Demailly (1995) apresenta quatro modelos de formação continuada de professores que podem ser assim denominados: a forma universitária, a forma escolar, a forma contratual e a forma interativa-reflexiva.

A forma universitária, segundo a autora, está assentada na transmissão do saber e da teoria. O saber, a ciência, a crítica, ocupam o papel primordial nos processos de ensino. Dá relevo ao prestígio e à tomada de posição dos mestres que são produtores de teorias. Nesta modalidade os formadores constroem e difundem de forma personalizada os conhecimentos teóricos.

A forma escolar, esclarece a autora, é produto de uma organização que advém do “poder legítimo” exterior aos professores, isto é, do Estado ou Nação, ou da Igreja (DEMAILLY, 1995). Neste caso, os professores formadores ensinam saberes que são definidos num programa oficial. Os formadores, portanto, não são pessoalmente responsáveis pelo programa que ensinam. Nesta modalidade, pessoas contratadas transmitem aos formandos um conjunto de saberes que interessam aos contratantes.

A forma contratual, ou modelo “formativo-contratual” caracteriza-se por ser negociado entre diversos parceiros. Pode ser negociado entre a estrutura de formação que emprega o formador e a empresa cliente; ou então entre a estrutura de formação e uma instituição; ou ainda entre o formando e a organização que o emprega e o envia em formação durante o seu horário de trabalho.

Já a forma interativa-reflexiva abrange iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas, ligando-se à situação de trabalho. Segundo a Demailly (1995), esta modalidade estimula a “fabricação coletiva de novos saberes” durante a formação e é acompanhada de projetos ou de grupos de investigação-ação. Há uma mobilização de apoios técnicos para a elaboração coletiva de conhecimentos profissionais.

Nascimento (1997) considera que tais modelos são “modelos-ideais”, isto é, não se encontram na sua forma pura. Podemos dizer que sintetizam talvez as principais tendências de organização, de planeamento e de avaliação dos processos de formação conduzidos pelos sistemas de ensino. Esta autora toma posição ao explicitar que no plano coletivo o modelo interativo-reflexivo é mais eficaz porque suscita menor resistência por parte dos docentes, permitindo a eles o prazer da fabricação autónoma das respostas aos problemas encontrados. Também por abordar a prática de maneira global, permitindo inventar novos saberes profissionais.

Nóvoa (1991, p.21), ao pronunciar-se sobre os modelos de formação continuada de professores, diz que seria possível reuni-los em dois grandes grupos: o dos modelos estruturantes e os modelos construtivistas. Os primeiros seriam “organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados a diversos grupos de professores”, e nele estariam incluídas as formas universitárias e escolares apresentadas por Demailly (1995). Os modelos construtivistas, por sua vez, seriam aqueles que “[...] partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação continuada, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho” (NÓVOA, 1991, p.21). Neste grupo, estariam incluídas as formas contratual e interativo-reflexivo de Demailly (1995).

Apesar de reconhecer que os modelos estruturantes são mais eficientes a curto prazo, Nóvoa (1991) posiciona-se na linha de modelos construtivista baseados na necessidade de conceber uma formação continuada que contribua para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente.

Estas sistematizações de Demailly (1995) e Nóvoa (1991) podem ajudar na análise dos processos hoje em andamento nos sistemas de ensino e nas escolas, embora os próprios autores reconheçam a impossibilidade destes modelos se encontrarem isolados na prática da formação dos professores. Segundo Nóvoa (1991, p.20), “[...] as estratégias de formação continuada são necessariamente híbridas, apelando segundo uma coerência própria e contextualizada a diferentes contributos teóricos e metodológicos”. Demailly (1995) também reconhece a inexistência de “formas no estado puro” e constata na prática a existência de “formas mistas” de organização da formação de professores.

Em resumo, neste capítulo apresentou-se breve contextualização das tendências vinculadas ao desenvolvimento das políticas e práticas da formação continuada de professores da Educação Básica. Foi explicitado, inicialmente, o modelo clássico de formação, ainda presente nas práticas desenvolvidas pelos diversos sistemas de ensino no nosso País, e a crítica desenvolvida a partir desta prática que desembocou no conceito de professor reflexivo, um modelo de formação que passou a predominar teoricamente nas últimas décadas. Tal referência se insere no âmbito da epistemologia da prática, enfoque utilitarista que, na análise de Saviani (2007), não estabelece a efetiva relação entre a teoria e a prática.

Apresentou-se ao final do capítulo os modelos de formação continuada apresentados por Demailly (1995) e por Nóvoa (1991). Estes autores entendem que a presença da escola na formulação dos processos de formação têm um papel importante, embora não se possa dispensar a participação de um certo hibridismo dos modelos na prática da formação continuada. Ressaltamos aqui as reflexões apresentadas pela teoria histórico-crítica, que traz à luz o necessário equilíbrio entre a teoria e a prática nos processos de formação.

3 ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO NO PAÍS

Pretende-se identificar, neste capítulo, com base na bibliografia pertinente, o contexto das atuais políticas de formação continuada dos profissionais do magistério no país (pós-LDB/96). Para tanto, iniciaremos com uma explicitação a respeito da reforma educacional dos anos de 1990. Num segundo momento, abordaremos o perfil profissional que emerge da reforma proposta. Para finalizar o capítulo será destacado o papel da formação continuada de professores no contexto das políticas educacionais advindas da reforma ainda em andamento, com a clara percepção de que é este o cenário no qual o estudo empírico junto à GERED/Joaçaba encontra o seu pano de fundo.

3.1 A REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990

As atuais políticas de formação de professores estão inseridas no contexto da reforma do Estado brasileiro. Aquelas que dizem respeito à formação continuada de professores, objeto de análise neste estudo, fazem parte desse processo de reformulações iniciado em 1990 e precisam ser compreendidas como parte da materialidade da redefinição do papel do Estado.

A reforma do Estado brasileiro na década de 1990 pode ser considerada um marco na inserção brasileira na ideologia neoliberal⁵. Amplamente difundida na América Latina a partir da década de 1980, esta ideologia permeia as políticas implementadas no Brasil a partir do governo de Fernando Collor de Mello. Evangelista, Shiroma e Moraes (2002) destacam que este governo foi um marco no processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia.

⁵ Segundo Bobbio, o Neoliberalismo é “[...] uma doutrina econômica conseqüente da qual o liberalismo político é apenas um modo de realização, nem sempre necessário; uma defesa intransigente da liberdade econômica, onde a liberdade política é apenas um corolário” Sua origem se dá por rupturas, mas também por continuidades. Romper com a ordem medieval. Pensamento que exprime perspectiva dinâmica. O termo liberalismo é usado em três sentidos: 1º Conceção de mundo ou filosofia centrada no indivíduo. 2º Teoria política que se preocupa com as origens e a natureza do poder. 3º Teoria econômica organizada sobre as leis do mercado e das relações de produção. Esta concepção dá origem a modelos de sociedade, dentre elas temos; conservadora – moderada – democrática.

A ideologia neoliberal, corpo de idéias que sustentou o reordenamento das estruturas de Estados nacionais inseridos no cenário da globalização, deu margem a uma maior abertura dos mercados nacionais às transações internacionais. Com isto, ampliou-se a expansão dos mercados para os grupos privados dos países centrais, o enfraquecimento de empresas locais, tendo em vista uma competição desigual e o progressivo desmantelamento do Estado como agência produtora de bens e serviços (GENTILI, 1999).

A redefinição do papel do Estado gerou uma reconfiguração em vários aspectos da educação nacional. Segundo Gentili (1999), o movimento da reforma transferiu a educação da esfera da política para a esfera do mercado, transformando-a, sobretudo, em uma possibilidade de consumo individual, dependendo do mérito e da capacidade dos consumidores.

A reforma educacional foi iniciada no Brasil com a elaboração do Plano Decenal de Educação ainda no período do governo de Itamar Franco, mas foi efetivamente implementada nos governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Foi estabelecida em consonância com os acordos firmados na Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México em 1979, e na Conferência de Jontien em 1990⁶. Nesta conferência foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos, na qual se defendeu o direito de todos à Educação Básica e os deveres das nações em cumprir as necessidades básicas de aprendizagem num prazo de dez anos.

A Conferência de Jontien certamente foi um espaço de difusão das políticas internacionais para a educação, vindas dos organismos internacionais tais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a UNESCO. Tais organismos são os grandes responsáveis por veicular o oferecimento de conhecimentos e habilidades exigidos pelo setor produtivo; dão destaque sobretudo para os resultados da aprendizagem; redirecionam a atuação do Estado, de administrador e provedor para avaliador.

O Brasil buscou cumprir os compromissos assumidos junto a esta conferência com as reformas educacionais da década de 1990 (SILVA JR, 2003). Estas reformas centralizaram suas ações particularmente na expansão da Educação Básica. Atribuíram os problemas da educação principalmente à ineficiência da gestão, à má

⁶ A Conferência de Jontien foi promovida pela ONU, na Tailândia e foi denominada “Conferência Mundial de Educação para Todos”. Nesta oportunidade 155 governos assumiram o compromisso de assegurar Educação Básica de qualidade para crianças, jovens e adultos.

formação dos professores, currículos inadequados, falta de insumos, entre outros aspectos (CAMPOS, 2002).

As reformas educacionais foram traduzidas, pouco a pouco, em atos normativos, particularmente após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Esta representou o grande marco na institucionalização das atuais políticas educacionais brasileiras. Após a sua promulgação outras normatizações foram implementadas pelo governo trazendo modificações substantivas para a formação dos professores.

3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A LDB/1996 destinou um capítulo específico aos Profissionais da Educação, apresentando disposições importantes para a valorização destes profissionais, sinalizando não apenas para a obrigatoriedade de formação superior para todos os profissionais da docência básica com também para a necessidade de estatutos e planos de carreira do magistério público. Também o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, aprovado em 2001, propôs a concretização de jornadas de trabalho concentradas num único estabelecimento de ensino, com definição de tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; salário condigno, vinculado ao compromisso social e político do magistério; e outros critérios para formação profissional, inicial e continuada.

Algumas ações governamentais hoje visam dar consequência aos objetivos já fixados também pela Constituição Federal de 1988 e regulamentações posteriores. Assim, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24 de abril de 2007 e sua complementação, o Decreto Presidencial nº 6.094/2007, que dispôs sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, são iniciativas neste sentido.

O PDE foi apresentado com a intenção de superar tanto a visão fragmentada predominante nas ações governamentais, como as indesejadas oposições presentes ao longo das últimas décadas nas políticas educacionais: oposição entre Educação Básica e a Educação Superior; no interior da própria Educação Básica, entre seus

diversos níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio); entre o Ensino Médio e a educação profissional; entre alfabetização e a educação de jovens e adultos; entre a educação regular e a educação especial (BRASIL, 2007). Foi apresentado simultaneamente à promulgação do Decreto nº. 6.094, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁷.

O PDE abrigou, na prática, os diversos programas que estavam sendo desenvolvidos pelo MEC. No que se refere à questão docente, vincularam-se ao PDE as ações “Piso do Magistério” e “Formação”. A primeira pretendeu dar consequência à Emenda Constitucional nº 53 que estabeleceu a obrigação de criar lei federal fixando o piso salarial nacional do magistério. A ação relativa à formação tem no Decreto nº. 6.094/07, já referido, sua principal explicitação. Este decreto estabelece, entre outras questões, que a União deve instituir programas (sempre em regime de colaboração) para formação inicial e continuada dos profissionais da educação; implantar plano de carreira, cargos e salários para estes profissionais; valorizar por meio do mérito, o trabalhador da educação; dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após sua aprovação; envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico das escolas.

A formação de professores e sua valorização constitui-se num dos principais pontos do PDE. Por meio da UAB (Universidade Aberta do Brasil), criada em 2006 com o objetivo de expandir e interiorizar cursos e programas de educação superior públicos, à distância, o PDE propõe-se a oferecer cursos de formação inicial e continuada de docentes da Educação Básica. Prevê a implantação de ensino superior a distância para graduar professores em efetivo exercício: de licenciatura para formação inicial ou continuada de professores; cursos para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação (Decreto nº. 5.800/06). Cabe a este sistema (UAB) a oferta de cursos e programas de educação superior por instituições públicas de ensino superior, em articulação com pólos de apoio presencial, nos municípios.

⁷ O carro-chefe do PDE é o decreto 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Neste, a União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, a participação das famílias e da comunidade, visa a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica mediante programas e ações de assistência técnica e financeira. Dispõe sobre o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, indicador para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termos de adesão ao compromisso, e ainda sobre o PAR – Plano de Ações Articuladas, conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação.

Outros programas de formação como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e o Programa Pró-Licenciatura também foram incorporados pelo PDE. O primeiro foi criado com a intenção de dar condições aos jovens ingressantes nas licenciaturas, com a preocupação de formar quadros para os sistemas públicos de Educação Básica. O programa de formação Pró-Licenciatura, que foi implementado em 2005 no âmbito da SEB (Secretaria de Educação Básica do MEC), com responsabilidade partilhada com a SEED (Secretaria de Educação a Distância do MEC), é desenvolvido por meio da parceria entre sistemas de ensino e IES, públicas ou comunitárias. Sua proposta estabelece para o curso uma organização a partir do trabalho pedagógico dos professores, na escola pública, e com a clara determinação de manter o professor-aluno nas suas atividades docentes.

Tanto a UAB, como o PIBID e o programa de formação Pró-Licenciatura fazem parte das estratégias de oferta de processos de formação do PDE, que articulou a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)⁸, à formação dos professores para a Educação Básica. Assim, estes programas, a expansão da UAB e ainda o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), vinculam-se hoje a CAPES, incumbida de ser também a agência reguladora da formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a Educação Básica, para induzir e fomentar esta formação, em regime de colaboração com os estados, municípios e o Distrito Federal, e instituições de ensino superior.

Tendo como missão institucional a sistematização e consolidação dos programas governamentais voltados para a capacitação e formação inicial e continuada de profissionais do magistério da Educação Básica, a CAPES iniciou o delineamento de “um sistema nacional de formação de professores”. Foi esta a primeira tarefa sugerida ao CTC (Conselho Técnico Científico de Educação Básica) da CAPES, composto pelo Presidente da CAPES, que o preside; pelos secretários de Educação Básica (SEB), de Educação Superior (SESU), de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), de Educação a Distância (SEED), de Educação Especial

⁸ A Lei nº 11.502, de 11 de Julho de 2007, no seu artigo 2º, modificou as competências e a estrutura organizacional da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ao prever que esta instituição subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a Educação Básica. Com isso, a CAPES torna-se agência reguladora da formação de professores no país, com a incumbência de ensejar uma maior organicidade entre as políticas, ações e programas governamentais a respeito da formação e profissionalização dos professores.

(SEESP) e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação; pelos Diretores de Educação Básica presencial, de Ensino a Distância, de Avaliação e de Relações Internacionais da CAPES e representantes da sociedade civil, indicados pela comunidade educacional. Durante o ano de 2008 o CTC da CAPES esteve empenhado em construir uma política nacional para a formação de professores que culminou com o Decreto nº 6755/09 que instituiu a “Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica”. Este decreto pretende organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas desta escolarização.

O Decreto nº 6755/09 instituiu a “Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica” expressa uma intencionalidade importante para a formação do magistério, assim como o compromisso público do Estado em relação à formação docente para todas as etapas da Educação Básica. Destaca-se, entre seus princípios, não só a articulação entre formação inicial e formação continuada, mas também o entendimento de que a formação continuada deva ser compreendida como componente essencial da profissionalização docente, integrada ao cotidiano da escola.

Entre os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cabe ressaltar: a promoção da melhoria da qualidade da Educação Básica pública; o apoio à oferta e expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; a promoção da equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior; a identificação e o suprimento das necessidades das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; a promoção da valorização do docente mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; a ampliação do número de docentes atuantes na Educação Básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial; a ampliação das oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, indígena, do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; a promoção da formação de professores na perspectiva da educação integral,

dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo; a promoção da atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e a promoção da integração da Educação Básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (Decreto nº 6755/09).

Para adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos previstos para o Estado, a formação de professores adquire importância estratégica. Nogueira (2003, p. 22) considerou que:

As políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do “novo” mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista.

Para reforçar esta compreensão de Nogueira (2003), vale lembrar que segundo a UNESCO (2005), os professores são a chave para qualquer reforma educacional. Não admira, pois, que diferentes propostas para a formação de professores, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferentes, estivessem em disputa durante a década das grandes reformas.

Os professores são, então, responsabilizados pela crise da educação, mas ao mesmo tempo apresentados como a alternativa para solucionar os problemas educacionais. Oliveira (2003) considera que os professores passaram a ser muito visados pelos programas governamentais e como agentes de mudança.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS ATUAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As políticas oficiais brasileiras estabeleceram, no que se refere à formação de professores, a formação superior em cursos de licenciatura plena para o exercício da docência na Educação Básica. A LDB (Lei nº 9.394/96), Art. 87, §4º, definiu

também que “[...] até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados ou formados por treinamento em serviço”. A instituição da década da educação e a exigência de cursos superiores de licenciatura plena para os professores da Educação Básica fizeram com que os cursos de formação desses profissionais se expandissem significativamente a partir da segunda metade da década de 1990.

Alguns cursos de formação, no entanto, não são de qualidade aceitável, o que pode vir a ocasionar uma deformação da concepção de formação continuada, considerando-a uma forma de corrigir problemas da má formação inicial. É o que sinaliza o relatório Jacques Delors (1998) ao afirmar que a qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial. Nessa mesma perspectiva, na “Base Legal para Institucionalização da Formação Continuada”, na década de 1980, veicularam-se inferências no sentido de que a formação de professores em certos países não tinha incidências positivas sobre o sucesso escolar. Assim, recomendou-se que, ao invés de cursos universitários, fossem oferecidas várias modalidades de treinamento, pois o treinamento aumentaria a eficácia pedagógica, sobretudo após alguns anos de experiência no ensino.

Contrapondo-se a essa concepção, Cury (2004) aponta a importância da formação continuada sem, no entanto, descuidar da formação inicial. Segundo ele a formação inicial não é algo que deva ser desqualificado porque as exigências da modernidade fazem com que a formação continuada seja indispensável para todos. A formação inicial é a pedra de toque e o momento em que se dá efetivamente a profissionalização. E a profissionalização qualificada e atualizada é o elo entre as duas modalidades de formação. Portanto, segundo este autor, é preciso pensar a formação docente (inicial e continuada) como momento de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade do professor.

A LDB/96 define no inciso III, do Art. 63, que as instituições formativas deverão manter “[...] programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, além de estabelecer no inciso II, Art. 67, “[...] que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Tal perspectiva amplia o alcance da formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

A Lei nº 9424/96, que instituiu o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação), estabeleceu que 60% dos recursos sub-vinculados para o ensino fundamental deveriam ser aplicados na remuneração e capacitação dos professores, sobretudo nos cinco primeiros anos de vigência do fundo. Esta Lei foi substituída pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, que ampliou o fundo para o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), e foi convertida em Lei (Lei nº 11.494/2007).

Os recursos do FUNDEB destinam-se a financiar a Educação Básica (creche, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos). Sua vigência é até 2020, sendo de R\$ 2 bilhões em 2007, aumentou para R\$ 3 bilhões em 2008, R\$ 5 bilhões em 2009 e 10% do montante resultante da contribuição de estados e municípios a partir de 2010. Além disso, definiu que um padrão de qualidade do ensino no que tange à definição de custo aluno inclui a “capacitação permanente dos profissionais da educação”.

A Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação, definiu, no artigo 5º, que os sistemas de ensino “[...] envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço”. Desse modo, os planos de carreira devem incentivar a progressão por meio da qualificação inicial e continuada dos trabalhadores da educação.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação, o PNE (Lei n.10.172/2001), ao estabelecer os objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação, enfatizou que se faz necessário criar programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo a elevar o “padrão mínimo de qualidade de ensino”.

A LDB/96 é muito clara na determinação de que a União deve desempenhar papel fundamental no processo de formação e valorização dos profissionais da educação, uma vez que cabe a ela coordenar a “[...] política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva, em relação às demais instâncias educacionais” (Art. 8º). No entanto, a mesma Lei atribui aos estados e municípios a responsabilidade pela organização dos respectivos sistemas de educação (Art. 10º e 11º) e às instituições escolares a incumbência de elaborar sua própria proposta pedagógica (Art. 12º), na

qual os docentes deverão ter participação ativa (Art. 13º). Nesse sentido, o professor, como profissional da educação, faz *jus* a um plano de carreira, condições de trabalho e formação inicial e continuada, objetivando a produção de uma educação de qualidade.

Além disso, a LDB/96 estabelece normas para a “gestão democrática do ensino público na Educação Básica” e, no Art 15º determina que os sistemas de ensino assegurem “[...] às unidades escolares públicas de Educação Básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público”.

O professor, como profissional da educação, a quem compete participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, zelar pela aprendizagem dos alunos, participar efetivamente do planejamento e das avaliações das atividades escolares e de articulação com a comunidade, deve também ser sujeito de seu próprio desenvolvimento profissional. Isto é, compete a este profissional participar ativamente dos programas, projetos e ações de formação continuada que visam qualificar o trabalho docente. Para garantir o cumprimento a essas orientações legais, compete aos sistemas de ensino instituir políticas voltadas à garantia das condições de trabalho dos profissionais da educação.

Cabe ao MEC, em regime de colaboração com as secretarias de estados e municípios, estabelecer uma política nacional de formação continuada. Tal política certamente deverá promover articulação efetiva entre o Ministério da Educação, as secretarias estaduais e municipais e as universidades de modo a possibilitar, entre outros, maior interação entre estas instituições, tendo em vista redimensionar e dar maior organicidade à formação inicial e continuada do professor e demais profissionais da educação.

Nesse contexto, faz-se necessário esforço integrado e colaborativo no sentido de institucionalizar a formação continuada de professores e demais profissionais da educação, onde o projeto de reforma universitária apresentado pelo MEC em dezembro de 2004 (MEC, 2004), define que a educação superior compreenderá:

- I. Cursos de graduação, compreendendo licenciaturas, bacharelados e cursos superiores de tecnologia (...);
- II. Programas de pós-graduação, compreendendo cursos de mestrado e doutorado (...);

- III. Programas e atividades de extensão (...);
- IV. Programas de formação continuada, abertos a candidatos que atendam aos requisitos da Base Legal para Institucionalização da Formação Continuada.

A SEB/MEC (Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação) estabeleceu a Rede Nacional de Formação Continuada como estratégia central para a formação continuada de professores da Educação Básica. Hoje, muitas instituições de ensino superior públicas compõem esta rede que oferece:

- a) Cursos de estudos superiores posteriores ao ensino médio ou equivalente, que não configurem graduação;
- b) Cursos seqüenciais por campo do saber, de diferentes níveis de abrangência;
- c) Cursos de especialização, destinados a graduados;
- d) Cursos de aperfeiçoamento e de treinamento, destinados a graduados.

Desse modo, há uma base legal constituída que aponta para um amplo sistema nacional de formação continuada de professores que possa colaborar na qualificação pedagógica da ação docente.

3.4 A POLÍTICA DA MUNICIPALIZAÇÃO E SUAS CONSEQÜÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

O Brasil tem 199.761 escolas (dados de 2008)⁹ que oferecem diferentes etapas e modalidades de ensino da Educação Básica: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (anos iniciais e anos finais), ensino médio, educação especial, educação de jovens e adultos e educação profissional correspondente a oito anos de escolaridade obrigatória. Essas escolas estão distribuídas entre as quatro redes de ensino existentes: a federal, a estadual, a municipal e a particular.

⁹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Sinopse Estatística da Educação Básica 2008.

As matrículas da Educação Básica são ofertadas, portanto, pelas administrações municipais (46,0%), o equivalente a 24.500.852, seguida pela rede estadual, que oferece (40,3%) do total, o que representa 21.433.441, a rede privada que responde por 7.101.043 matrículas, e a rede federal, por 197.532.

As escolas estaduais, as quais oferecem os 40,3% das matrículas nacionais são administradas pelas Secretarias Estaduais de Educação (SED). No caso de Santa Catarina, pela SED/Florianópolis e pelas SDRs/Secretarias de Desenvolvimento Regional e GEREDs/Gerências de Educação.

Em 2009, a rede estadual de educação catarinense estava composta por 1.290 unidades escolares, e tem 139.452 alunos de 1ª a 4ª série; 275.111 alunos de 5ª a 8ª série; 214.398 alunos do ensino médio; 46 alunos da educação infantil; do CEJA são 66.205 alunos; do ensino profissionalizante são 16.413 alunos; de projetos desenvolvidos no Estado são 2.491 alunos e no curso de magistério são 8.122 alunos.

Já a GERED/Joaçaba, em 2009, estava composta de 173 unidades escolares de ensino, com unidades estaduais, municipais e particulares. Para a abrangência do estudo em questão (escolas estaduais), temos o total de 9.353 alunos de ensino fundamental e 3.923 alunos de ensino médio, e ainda alunos da Educação Infantil, do CEJA, do Ensino Profissionalizante e do Magistério. Há um total de 478 professores efetivos e 295 professores ACTs.

A efetiva descentralização dos sistemas estaduais de educação presente hoje nos estados brasileiros teve início no Brasil em meados da década de 1980, durante a transição democrática ocorrida no país. Novos cenários se idealizaram, embasados na expectativa de construção de uma democracia participativa, necessária para a retomada do crescimento e do desenvolvimento econômico, social e cultural do país.

Este momento de transição para uma democracia gerou um impulso generalizado de movimentos sociais: cresceram as organizações populares, as associações de bairros, de moradores, de consumidores, e das associações que congregavam interesses profissionais de entidades que não podiam ser representadas sindicalmente, tais como: associações de funcionários públicos, de professores e outras organizações.

Emergiram neste momento também movimentos no plano educacional, para a democratização e valorização da escola pública, como resultado de uma combinação

de forças entre o novo discurso político nacional, os movimentos sociais — presentes de forma latente no país durante duas décadas — e as novas teses que defendiam o investimento na qualidade da educação.

No bojo do processo de transição democrática ampliou-se a luta pela maior autonomia dos sistemas escolares e das escolas. Mello (2004) faz referência à autonomia da escola, suas possibilidades, limites e condições, afirma que a observação corriqueira do cotidiano escolar revela como a vida da instituição é burocraticamente ordenada de fora para dentro. Do ponto de vista formal, é restrito ou inexistente o espaço de decisão da escola sobre os seus objetivos, formas de organização e gestão, modelo pedagógico e, sobretudo, sobre sua equipe de trabalho.

Vários diagnósticos registrando o panorama do agigantamento de alguns sistemas estaduais, dificultando a eficácia de sua administração, foram difundidos apontando tais fatores como as causas do fracasso escolar e da impossibilidade de universalização do ensino fundamental com qualidade.

Estas questões, associadas à descentralização, à democratização da educação e à ampliação dos espaços de participação da unidade escolar nos processos de decisão foram tratadas em vários eventos tanto estaduais como nacionais, por exemplo: o Congresso Mineiro de Educação, realizado em 1983; o XVI Simpósio Brasileiro de Administração da Educação, em 1993, e o Seminário Internacional sobre Descentralização da Educação na América Latina, em 1995.

O Congresso Mineiro de Educação, realizado em 1983¹⁰, representou um marco inicial no quadro de mudanças que se desenhavam no Brasil, no final da década de 1970. Dele resultou além do plano de educação do estado de Minas Gerais, elaborado com a participação direta das escolas e de toda a comunidade escolar, a retomada da participação social na definição das políticas públicas para a educação, com grande repercussão nacional.

No âmbito nacional, o XVI Simpósio Brasileiro de Administração da Educação¹¹, promovido pela Associação Nacional dos Profissionais de Administração em Educação (Anpae) em Brasília no ano de 1993, tratou, dentre

¹⁰ Doc. do Congresso Mineiro de educação 1983: O desafio das mudanças da escola é de participação de todos, informativo MAI de ensino, Belo Horizonte, n 94 p. 87-104 de outubro de 1983.

¹¹ ZABOT, N. Eleições para diretores escolares: uma importante conquista democrática – Revista Brasileira de Administração. Aaesc/Anpae 1999.

outros, sobre o tema “Provimento do cargo de diretor escolar na escola pública: eleição de diretores”, constatando que, desde o início dos anos 1980, os estudos apontavam para a existência de pelo menos 11 estados que realizavam mudanças na forma de escolha dos diretores escolares, indicando uma tendência à autonomia da escola. Esse processo de mudança na escolha de diretores escolares foi acompanhado de outras iniciativas que indicam a adoção de um novo modelo de organização, de tomada de decisão e de gerenciamento dos sistemas educacionais e da escola.

No âmbito internacional, em 1995, o Ministério da Educação (MEC), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPE), da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (Unesco), promoveram o “Seminário Internacional sobre a Descentralização da Educação na América Latina”.

Neste seminário foram apresentados resultados de pesquisas de experiências de descentralização dos sistemas educacionais em países latino-americanos, dentre os quais o Brasil. Foram destacadas experiências de descentralização da educação, tanto em países unitários como em federados, tendo sido apresentadas as experiências da Argentina, do México, da Colômbia e do Chile.

3.5 A LEGISLAÇÃO ESTADUAL PARA A EDUCAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A Secretaria da Educação/SED do Estado de Santa Catarina¹² tem sua sistemática de Formação Continuada para Educadores da Rede de Ensino Estadual, regulamentada pela Lei Complementar N° 381, de 07 de maio de 2007. Estão previstas oportunidades de formação continuada aos envolvidos no processo educativo através da realização de eventos centralizados, descentralizados e participação em eventos externos que contemplem a área pedagógica, administrativa e financeira.

¹² www.sed.sc.gov.br – Portal da Educação – Consultas – Legislação – Leis Complementares.

Neste documento consta que a Política de Formação Continuada da Secretaria de Estado da Educação (SED) visa instrumentalizar os envolvidos no processo educativo, com referenciais teórico-metodológicos, articulados à Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, com entrosamento entre as áreas geradoras de conhecimento e a prática pedagógica, oportunizando assim o aprimoramento constante dos profissionais do ensino e conseqüentemente a melhoria do ensino.

A formação continuada, segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina, abrange além da Secretaria de Estado da Educação (SED), as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional (SDRs), Gerências de Educação (GEREDs) e as Unidades Escolares, prevendo a realização de eventos adequados às exigências das transformações sociais que afetam diretamente a educação.

De acordo com a Lei Complementar Nº 381, de 07 de maio de 2007, que foi organizada pelo governo estadual, com o processo de descentralização, as Secretarias de Estado Setoriais (SDRs) são os órgãos formuladores e normatizadores que têm a função de supervisionar, coordenar, orientar e controlar as políticas públicas em suas áreas de atuação. Desta forma, na SED, a Diretoria de Desenvolvimento Humano/Gerência de Desenvolvimento e Avaliação Funcional (DIDH/GEDAF) é o setor responsável apenas pelas diretrizes administrativas, procedimentos, operacionalização, registro, avaliação e análise dos indicadores de todos os eventos do magistério público estadual.

Portanto, compete a esta Diretoria a responsabilidade pela execução dos eventos centralizados, enquanto os descentralizados cabem ao responsável pela formação continuada na SDR/GERED, amparada pelo Decreto Nº 3.917 de 11 de janeiro de 2006, que instituiu a Política Estadual de Capacitação dos Servidores Públicos Estaduais, alterado pelo Decreto nº 4.631, de 11 de agosto de 2006, da Secretaria de Estado da Administração (SEA), que acrescentou o §3 ao Art. 12º, determinando que todos os eventos de capacitação do Magistério Público Estadual devem seguir as diretrizes estabelecidas nesta Sistemática.

O objetivo dessa legislação inclui a normatização e o estabelecimento de procedimentos operacionais à execução das ações de formação continuada do magistério público estadual, tais como orientar a participação de servidores em eventos externos. Usa-se o termo “evento” para diversas modalidades de ações, entre elas: reunião, curso, congresso, fórum, seminário, simpósio, encontro, jornada.

Tais modalidades são assim definidas:

- Reunião: encontro com o objetivo de discutir, debater e solucionar questões sobre determinado tema.
- Curso: processo de interação que propicia ao indivíduo a elaboração conceitual e aperfeiçoamento dos procedimentos teóricos e metodológicos.
- Congresso: combinação de várias modalidades de eventos, podendo ser realizado simultaneamente em locais diferentes para discutir temas comuns.
- Fórum: espaço democrático de apresentação, discussão e encaminhamento sobre um tema específico.
- Seminário: apresentação, estudo e debate de temas específicos.
- Simpósio: apresentação por especialistas de um tema geral de grande interesse, focalizando diferentes pontos de vista.
- Encontro: intercâmbio de experiências entre profissionais de diferentes áreas sobre um tema comum.
- Jornada: apresentação de trabalhos concluídos de determinadas áreas de conhecimento. (SED)

Quanto aos meios de realização destas modalidades, estão previstas tanto as atividades presenciais como à distância. Esta última pode ser desenvolvida através de: a) Teleconferência: reunião mediante um sistema de comunicação, na qual participantes em locais diferentes e distantes podem trocar mensagens e promover discussões em tempo real; b) Videoconferência: tecnologia que permite que grupos distantes, situados em dois ou mais lugares geograficamente diferentes, comuniquem-se, através de sinais de áudio e vídeo, recriando, a distância, as condições de um encontro entre pessoas. A transmissão pode acontecer tanto por satélite, como pelo envio dos sinais comprimidos de áudio e vídeo, através de linhas telefônicas. Dos equipamentos em uso atualmente pode-se classificar a videoconferência basicamente em dois formatos: *desktop* ou sala. c) Internet: computadores, em rede, situados em locais diferentes, conectados através de um modem. Sua principal característica é o acesso, a transmissão e transferência rápida de informações e dados. Através da rede são disponibilizados os serviços de correio eletrônico, lista de discussão, IRCs (retransmissão de conversa via Internet), WWW (abreviatura de *World Wide Web*) e outros. d) Por Correspondência: intercâmbio de impressos sobre determinado assunto e atividades encaminhadas via correio.

Todos os eventos de capacitação de professores realizados exigem uma avaliação, que deve ser uma análise crítica feita pelos participantes sobre o evento. Ainda, segundo a regulamentação estadual, os eventos podem ser:

- a) Centralizados: programados, coordenados, avaliados e desenvolvidos pela SED. Tem por objetivo capacitar os profissionais que atuam na SED, SDRs/GEREDs/Escolas, nas áreas consideradas prioritárias;
- b) Descentralizados: programados, coordenados e avaliados pelas SDRs/GEREDs/Escolas. Estes podem ser assessorados, acompanhados, controlados e avaliados pela SED. Têm por objetivo capacitar os profissionais que atuam nas GEREDs e Escolas, nas áreas consideradas prioritárias e, estabelecidas a partir do Projeto Político Pedagógico das Escolas;
- c) Eventos Externos: são programados, coordenados e executados por outras instituições;
- d) Eventos com Parcerias: realizados em conjunto com Instituições Públicas e ou Privadas, com o objetivo de ampliar as oportunidades de Formação Continuada.

De acordo com a Política Estadual de Capacitação dos Servidores Públicos Estaduais, na primeira edição de um evento compete à SEA/DGRH/GECAP autorizar o curso, conforme regulamentado pelo Decreto nº 3.917, de 11 de janeiro de 2006. Já a homologação dos eventos do Quadro do Magistério e do Quadro Civil a serviço da educação é de competência da SED/DIDH/GEDAF. Portanto, o Supervisor de Desenvolvimento Humano da SDR/GERED ou responsável pela capacitação, deverá preencher o formulário (MCP 044), anexar cópia do projeto e solicitar a homologação, mediante ofício, até 10 (dez) dias após a realização do evento a DIDH/GEDAF. As diretorias da SED deverão solicitar a homologação a DIDH/GEDAF, por meio de Comunicação Interna, anexando a documentação citada no prazo determinado. Antes de solicitar a homologação do evento, é necessário consultar no Sistema Integrado de Recursos Humanos (SIRH), se o mesmo já possui Código de Homologação. Caso já exista, deverá ser feita apenas uma ocorrência. Uma ocorrência é caracterizada pela aproximação entre áreas de conhecimento afim, dentro da mesma modalidade. Por exemplo: a área de

aproximação entre dois eventos é a informática e a modalidade de ambos é congresso. A verificação de existência do código de homologação é realizada no Módulo 10 – Evento, e deve ser feita por aproximação. É recomendado realizar mais de uma consulta para evitar duplicidade de registro para uma única área de conhecimento. As ocorrências dos eventos do magistério, quando centralizados, são realizados pela SED/DIDH/GEDAF, e quando descentralizados pelo Supervisor de Desenvolvimento Humano da GERED ou responsável pela capacitação.

Toda capacitação realizada na GERED/Joaçaba de 2003 a 2008 foi estruturada a partir destes parâmetros estipulados pela SED.

Em resumo, neste capítulo foram focalizadas as atuais políticas de formação de professores no País e no estado. Inicialmente, foi apresentado o cenário da reforma educacional da década de 1990 que trouxe amplas modificações para o setor educacional e particularmente para o que diz respeito à formação e valorização dos professores para a Educação Básica. A formação continuada dos profissionais da educação tem hoje como um referencial importante a descentralização ocorrida também com a reforma já referida, que concede certa autonomia aos sistemas estaduais, regionais e municipais para a sua organização.

4 ORGANIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA GERED DE JOAÇABA

Neste capítulo apresenta-se a forma de organização e implementação dos processos de formação continuada numa das GEREDs do estado de Santa Catarina, qual seja, a GERED de Joaçaba. Tendo como base o entendimento de que há muitos modelos de organização destes processos, fato já apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, pretende-se compreender a tendência que está mais fortemente presente ou que segue a organização e a implementação das ações formativas neste local, a partir de 2003, quando foram criadas as Secretarias de Desenvolvimento Regional no Estado com a intenção de descentralizar a administração de todos os setores públicos.

Inicia-se o capítulo com a descrição das GEREDs (Gerências Educacionais) e do contexto da sua criação, e particularmente da GERED de Joaçaba, sua composição e organização. A seguir são apresentadas as ações desenvolvidas dos anos 2003 a 2008 nesta GERED, com breve análise a respeito do planejamento, da execução e da avaliação das ações realizadas.

4.1 CRIAÇÃO DAS GEREDs NO CONTEXTO DA DESCENTRALIZAÇÃO NO ESTADO

O processo de descentralização no Brasil esteve condicionado pelo ambiente político democrático, pelas inovações e regras estabelecidas pela Constituição de 1988. A estrutura federativa sofreu grandes mudanças, desde o processo de redemocratização, o que levou a modificação da distribuição do poder político no país.

Após a crítica ao modelo centralizador e autoritário erigido no regime militar, a nova Constituição de 1988 baseou-se numa concepção de descentralização do poder central do Estado, conferindo novas atribuições e maior autonomia aos poderes locais. A descentralização, no entanto, segundo alguns dos seus críticos, se reduziu, em muitos casos, à municipalização, pois a Constituição de 1988 conferiu a

cada ente federativo um rol de políticas públicas, algo incomum até na experiência internacional (ABRUCIO, 2001).

Partindo dessa nova realidade, criou-se em Santa Catarina um novo modelo de descentralização. Fez-se uma reengenharia na estrutura governamental para promover a redistribuição de funções, substituindo funções centralizadas por regionalizadas. Essa regionalização resultou nas Secretarias de Desenvolvimento Regional (SDRs) e nos Conselhos de Desenvolvimento Regional.

As SDRs foram criadas para atuar como agências oficiais de desenvolvimento enquanto os Conselhos (integrados pelos Prefeitos e pelos órgãos da comunidade da micro-região) têm o papel de ser um fórum permanente de debates sobre a aplicação do orçamento regionalizado, a escala de prioridade das ações, a integração Estado/Município/Comunidade e ainda de planejamento e execução de metas.

As ações das SDRs devem viabilizar a execução de obras locais, buscando contemplar as necessidades da população através de investimentos públicos advindos de recursos do governo do Estado, direcionados de acordo com as prioridades levantadas pelo conselho integrado de prefeitos, respeitando a capacidade financeira e orçamentária de cada SDR.

O combate à litoralização, que vem esvaziando dramaticamente o campo, inchando e muitas vezes deformando as cidades foi colocado também como um dos objetivos da descentralização. Neste sentido, os recursos deveriam se destinar prioritariamente à infra-estrutura, com a finalidade de reequilibrar a população catarinense em todo o território, com qualidade de vida.

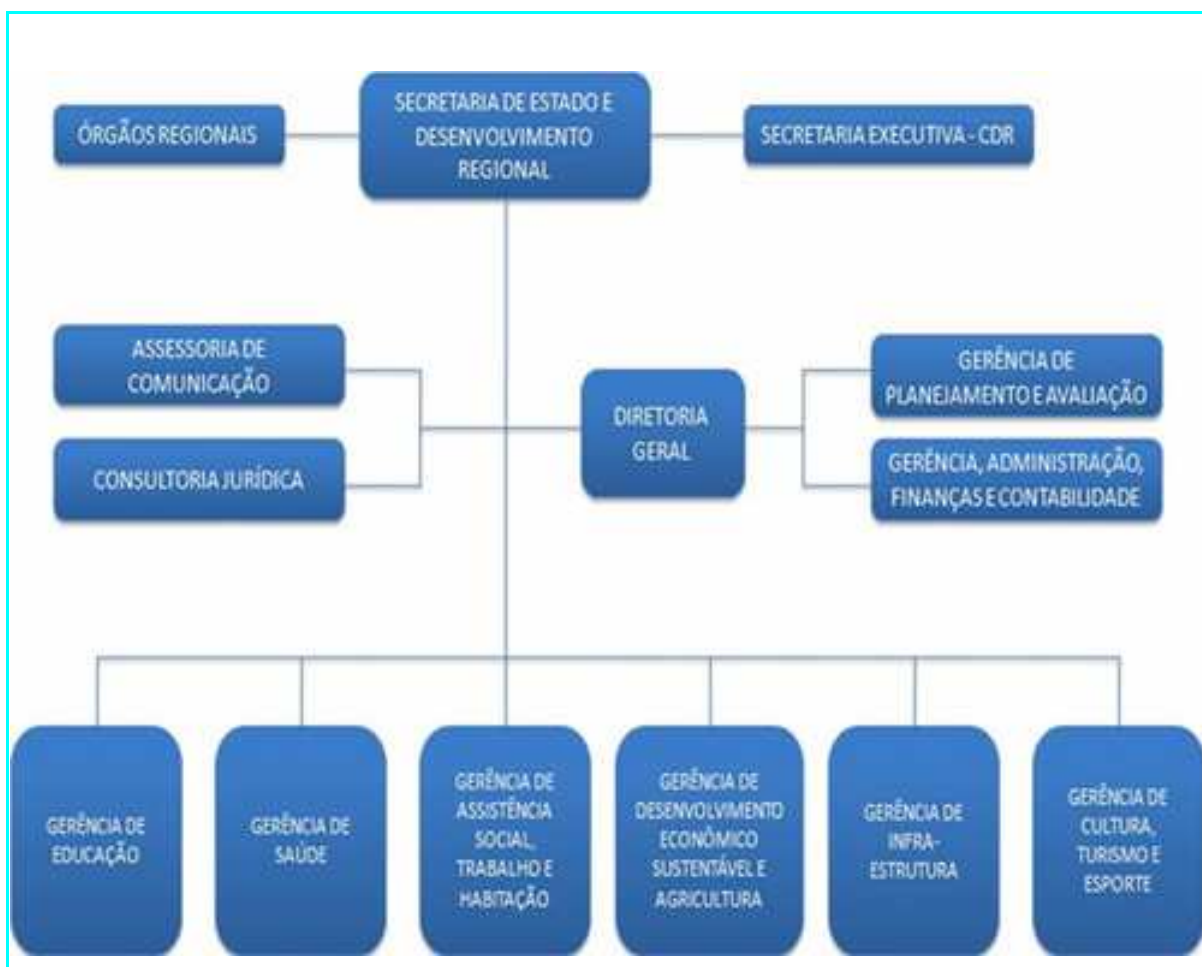
As SDRs do Estado de Santa Catarina foram criadas pelo atual governador Luiz Henrique da Silveira, através da Lei nº 243 de 30 de janeiro de 2003 e, alteradas pela Lei Complementar nº 381, de 07 de maio de 2007. Entende-se por Secretaria de Desenvolvimento Regional uma autarquia ou representação do governo estadual, estabelecida fora da capital do estado, com funções político-administrativas.

Cabe ao Secretário Regional representar o governador nas suas respectivas regiões; elaborar o Plano de Desenvolvimento Regional, de forma articulada com as Secretarias de Estado Setoriais, sob a coordenação da Secretaria de Estado do Planejamento e com a participação da Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico Sustentável; elaborar os respectivos regimentos internos, observando

as particularidades regionais; executar obras e serviços públicos na região de abrangência, ou coordenar a sua execução; realizar reuniões periódicas com o Conselho de Desenvolvimento Regional para propor, planejar e deliberar sobre assuntos de interesse da região; apoiar os municípios na execução dos programas, projetos e ações, visando ao desenvolvimento sustentável regional e municipal.

A criação das SDRs pretendeu, portanto, descentralizar a estrutura pública estadual, dando autonomia a elas para decidir de forma mais próxima dos cidadãos sobre as políticas públicas, assim como apoiar os municípios na viabilização da execução de obras locais.

A região do Meio Oeste Catarinense passou a ser monitorada pela 7ª SDR que, assim como as outras que compõem o quadro das secretarias regionais do estado, abriga entre seus órgãos uma Gerência de Educação (GERED). No organograma a seguir é possível visualizar a composição de uma Secretaria de Desenvolvimento Regional (SDR).



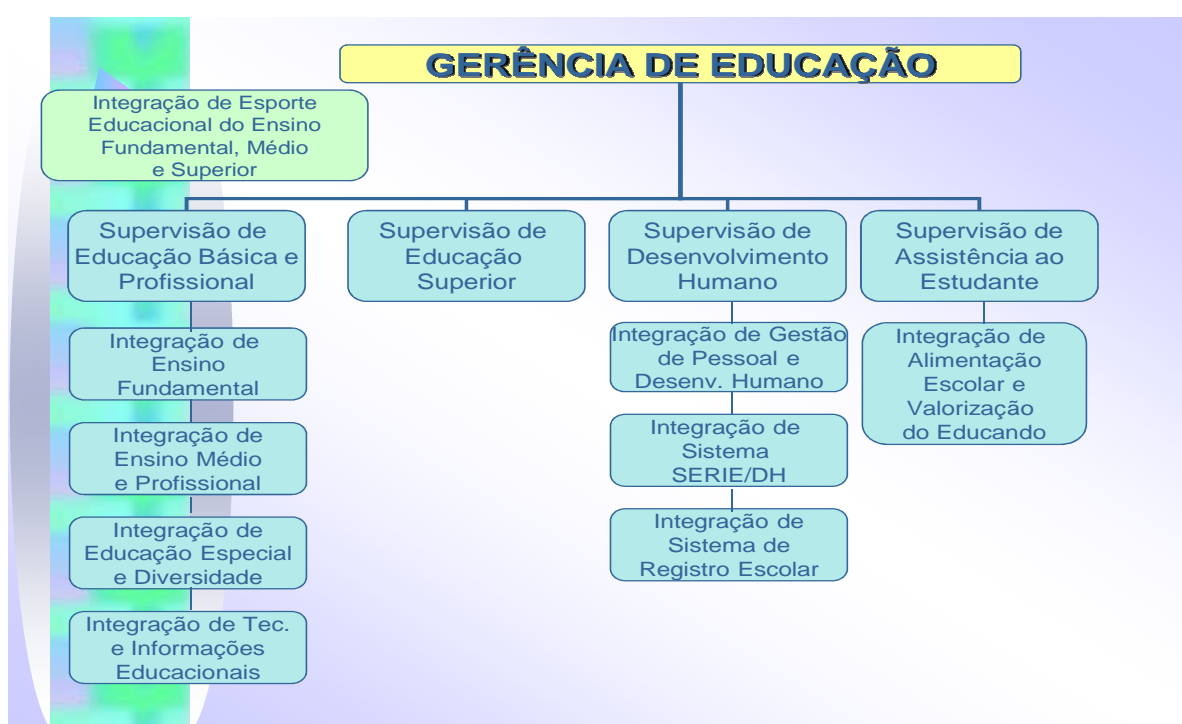
Organograma 1: Organograma da SDR

Fonte: Dados organizados pela SDR/Joaçaba (2008).

4.2 A GERED DE JOAÇABA, SUA ORGANIZAÇÃO E RESPONSABILIDADES

Compete então à GERED de Joaçaba gerenciar os processos educacionais dos treze municípios da AMMOC¹³: Água Doce, Capinzal, Catanduvás, Erval Velho, Herval D'Oeste, Ibicaré, Jaborá, Joaçaba, Lacerdópolis, Luzerna, Ouro, Tangará, Treze Tílias e Vargem Bonita.

Hoje, a Gerência de Educação conta com a seguinte estrutura:



Organograma 2: Estrutura da Gerência de Educação

Fonte: Dados organizados pela autora.

A estrutura organizacional da GERED de Joaçaba conta com uma estrutura organizacional composta pelos seguintes cargos:

- Gerente de Educação
- Assessora da Gerente de Educação
- Supervisora do Desenvolvimento Humano
- Integradora de Gestão de Pessoal e Desenvolvimento Humano
- Integradora do Desenvolvimento Humano

¹³ AMMOC – Associação dos Municípios do Meio Oeste Catarinense.

- Integradora do Sistema de Registro Escolar
- Supervisora de Educação Básica e Profissional
- Integradora de Ensino Fundamental
- Integradora de Ensino Médio e Profissional
- Integradora de Educação Especial e Diversidade
- Supervisora de Ensino Superior
- Supervisora de Assistência ao Estudante
- Integradora de Assistência ao Estudante

Esta GERED de Joaçaba está hoje composta por 29 (vinte e nove) Unidades Escolares Estaduais de Educação Básica; um CEDUP (01); seis NAES (06); três (03) CEJAs (01), seis APAEs (06), 78 (setenta e oito) Escolas Municipais, 14 (quatorze) Escolas Particulares.

As escolas estaduais encontram-se assim distribuídas por municípios:

Municípios	Escolas
Água Doce	E.E.B. Ruth Lebarbechon, CEDUP - Jaldyr B. da Silva, APAE – Mário Antônio Sartori, NAES;
Capinzal	E.E.F. Ernesto Hachmann, E.E.B. Mater Dolorum, E.E.B. Belisário Pena, E.E.B. Ivo Silveira, E.E.B. São Cristóvão, APAE – Wanda Mayer, NAES e NEP – Madre Fabiana de Fabiani
Catanduvas	E.E.B. Irmã Wienfrida, APAE – Estrela Guia, NAES
Erval Velho	E.E.B. Prof. Agenor Piovesan, NAES
Herval D' Oeste	E.E.B. São José, E.E.B. Eugênio Marchetti, E.E.B. Prof. Odilon Fernandes e a E.E.B. Melo e Alvim
Ibicaré	E.E.B. Irmão Joaquim
Jaborá	E.E.B. Victor Felipe Rauer, APAE Pequeno Príncipe
Joaçaba	E.E.B. Luiz Dalcanalle, E.E.B. Gov. Celso Ramos, E.E.B. Nelson Pedrini, E.E.B. Oscar Rodrigues da Nova, E.E.B. Iraí Zílio, E.E.B. Passos Maia(fechada em 12/2009), E.E.B. Julieta Lentz Puerta, E.E.B. Frei Bruno, E.E.B. Prof. Dulce Fernandes de Queiroz, CEJA, APAE – Frei Bruno, APAS e NEP – Ivone Pereira de Mendonça;
Lacerdópolis	E.E.B. Joaquim D'Agostini
Luzerna	E.E.B. Padre Nóbrega
Ouro	E.E.B. Frei Crispim, E.E.B. Prof. Silvio Santos
Treze Tílias	E.E.B. São José, NEP – Adelaide Konder, NAES
Vargem Bonita	E.E.B. Galeazzo Paganelli, E.E.B. Vitório Roman, APAE Luz da Vida e o NAES

Quadro 1: Distribuição de escolas estaduais por municípios

Fonte: Dados organizados pela autora.

Destaca-se que na rede escolar da GERED de Joaçaba, estão sendo atendidos 16.758 (dezesesseis mil, setecentos e cinqüenta e oito) alunos, sendo:

- do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série- 2.521 (dois mil, quinhentos e vinte e um) alunos;
- de 5ª a 8ª série – 6.825 (seis mil, oitocentos e vinte e cinco) alunos;
- do Ensino Médio - 3.940 (três mil, novecentos e quarenta) alunos;
- no Ensino do EJA/CEJA – 2.656 (dois mil, seiscentos e cinqüenta e seis) alunos;
- Ensino Profissionalizante - 353 (trezentos e cinqüenta e três) alunos;
- em Projetos EPI e Ambial- 64 (sessenta e quatro);
- e no Magistério - 399 (trezentos e noventa e nove) alunos;
- NEPs - 03 unidades sem alunos;
- 06 (seis) NAES;
- e 01(um) UD. (Sistema: www.sed.sc.gov.br/serieeducação - dados extraídos em maio de 2010).

No quadro de servidores da educação encontram-se cadastrados 992 (novecentos e noventa e dois), sendo que no:

- Magistério Administrativo - 146 (cento e quarenta e seis);
- Orientadores Educacionais - 12 (doze);
- Administradores Escolares – 25 (vinte e cinco);
- Supervisores Escolares – 05 (cinco);
- Assistente Técnico Pedagógico – ATP – 65 (sessenta e cinco);
- Assistente Educacional – 41 (quarenta e um).

No campo administrativo, encontram-se 69 (sessenta e nove) servidores.

Os professores efetivos perfazem um total de 478 (quatrocentos e setenta e oito); e 295 (duzentos e noventa e cinco) contratados (ACTs). Destes na Regional da SDR de Joaçaba encontramos 19 (dezenove) exercendo função gratificada e 01(um) comissionado.

O quadro funcional da GERED é de 42 pessoas, para coordenação e acompanhamento do trabalho. A Educação Continuada é coordenada pela Supervisora

de Educação Básica e Profissional, pelo Integrador de Ensino Fundamental, pela Integradora de Ensino Médio e Profissionalizante, pelo Integrador de Educação Especial e Diversidade e pela Supervisora de Educação Superior.

4.3 PLANEJAMENTO, ORGANIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA GERED

Desde 2003, com a implantação da descentralização, os programas de capacitação continuada foram coordenados/planejados pela Supervisão do Ensino, na GERED de Joaçaba.

Em entrevista realizada com a Supervisora de Educação Básica desta GERED, foi possível compreender que a atuação desta gerência é feita, sobretudo, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SED) e a Secretaria de Desenvolvimento Regional (SDRs) da região. A SED libera o recurso geral de forma descentralizada para seu encaminhamento às SDRs. A Supervisora afirma que cada servidor (professor, gestor, especialista etc) foi capacitado, em média, 03 vezes desde o ano de 2003.

As escolas às quais serão oferecidas capacitações são escolhidas através de alguns critérios, tais como: dados do IDEB/Prova Brasil; rendimento do aluno observado nas escolas; disciplinas com menor êxito dos alunos.

Conforme explicitado nos objetivos da presente pesquisa, foram levantados os dados dos programas de capacitação entre os anos de 2003 e 2009, visando analisar a forma de planejar, executar e avaliar as atividades de formação continuada na GERED.

4.3.1 Ano de 2003

No ano de 2003, 1496 profissionais das escolas participaram das 36 ações de formação oferecidas, todas no modo presencial. O programa de capacitação deste ano de 2003 foi elaborado e executado com o título *“Desempenho do professor = sucesso do aluno”*.

Entre os seus principais objetivos pretendia desenvolver nos cursos de formação, conforme documento de planejamento da programação:

- os principais mecanismos e procedimentos de ensino voltados à escrita, à leitura e também às formas de expressão nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática;
- tematizar a prática, o que supõem a reflexão sobre o que está ocorrendo em sala de aula, considerando as condições em que o trabalho pedagógico se desenvolve na escola, para tomar decisões sobre a melhor forma de orientar as aprendizagens dos alunos;
- relacionar os princípios básicos que orientam a prática pedagógica contemporânea;
- possibilitar espaços à valorização para a prática e o exercício de outras linguagens no cotidiano da sala de aula;
- viabilizar momentos de análise e reflexão acerca da concepção de alfabetização, da escrita e da alfabetização matemática, considerando o contexto social – educação presente;
- identificar elementos comuns aos propósitos da educação e a construção da convivência democrática na escola;
- reconhecer qualidades necessárias aos gestores como líderes que constroem e desenvolvem a convivência democrática;
- definir o papel do Gestor (Diretor) no desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade nas Escolas de Educação Básica;
- identificar os princípios orientadores, as finalidades e os objetivos da avaliação institucional e educacional;
- implementar a viabilidade estratégica pedagógica com vistas a sistematização de um trabalho diversificado, eficiente e eficaz na área de ciências;
- estabelecer metas a serem contempladas na organização do trabalho pedagógico que favoreçam a construção do conhecimento nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências e Gestão Escolar e Institucional.

Consta do planejamento relativo às atividades deste ano que tal programação destinar-se-ia a capacitar professores de diferentes níveis de ensino, gestores e especialistas, conforme as temáticas abordadas.

A operacionalização do programa desdobrou o tema geral em quatro assuntos para públicos específicos, quais sejam:

- Alfabetização - interação com diferentes linguagens, para professores de 1ª e 2ª séries, gestores e especialistas;
- Prática da linguagem: códigos X significados, para professores de 3ª e 4ª série, gestores e especialistas;
- Aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática no Cotidiano da Escola, para professores de 5ª a 8ª série, na área de Língua Portuguesa e Matemática, Gestores e Especialistas;
- Gestão Democrática: finalidade, responsabilidades e objetivos e propósitos, para gestores e funcionários da GERED.

A maior parte das ações deste ano foi enviada e programada pela SED e todas implementadas na GERED em estudo. Apenas cinco (05) ações de formação continuada foram desenvolvidas especificamente pela Diretoria de Ensino da GERED, a partir de necessidades apontadas pelas Unidades Escolares. Estas capacitações foram realizadas pela equipe pedagógica da própria Unidade Escolar, juntamente com o acompanhamento da equipe técnica da GERED de Joaçaba.

As capacitações tiveram duração entre 20 e 40 horas aula, de ensino presencial e foram realizadas nos municípios de Capinzal, Campos Novos, Catanduvas, Erval Velho, Fraiburgo, Herval D' Oeste, Ibicaré, Joaçaba, Piratuba, Tangará, Treze Tílias.

4.3.2 Ano de 2004

No ano de 2004, o programa de capacitação foi planejado no sentido de ser oferecido também na modalidade a distância, e procurou, especialmente, tematizar:

- a prática pedagógica nas áreas de história, geografia e arte;
- possibilitar espaços à valorização para a prática e o exercício de outras linguagens no cotidiano da sala de aula (estudo da cartografia, fotografia, artes visuais, paisagens);
- viabilizar momentos de avaliação acerca da concepção de alfabetização da escrita e alfabetização matemática considerando o contexto social-educacional presente;

- definir o papel do professor no desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade na Educação Básica.

Esta programação de capacitação também, tal como no ano anterior, se subdividiu em quatro temas, quais sejam:

- Competência técnico-pedagógica e compromisso público – educativo com o espaço escolar;
- Avaliação em Língua Portuguesa e Matemática: uma questão de critérios;
- O Ensino de Ciências na Educação Básica;
- História + Geografia + Arte: Uma tríade pedagógica, todos destinados a professores de 1ª a 8ª série, gestores e especialistas.

Neste ano de 2004 foram realizadas 27 ações de formação continuada e capacitação de docentes, todas enviadas e programadas pela SED, e desenvolvidas junto à Diretoria de Ensino da GEREI, com as Unidades Escolares. Estas capacitações foram realizadas na grande maioria na própria GEREI, em algumas escolas, e também em Secretarias Municipais de Educação dos municípios da Regional. Houve a participação aproximadamente de 663 professores, sendo a grande maioria professores atuantes em sala de aula, alguns gestores e também alguns especialistas. A redução do número de capacitação e de participantes destaca-se pelo momento de organização da descentralização do governo estadual. A carga horária desta capacitação está entre 20 e 40 horas aula, de ensino presencial e foram realizadas municípios de Capinzal, Catanduvas, Erval Velho, Herval D' Oeste, Joaçaba e Vargem Bonita.

4.3.3 Ano de 2005

Em 2005 foram contabilizadas 43 ações de formação continuada e capacitação de docentes. Também neste ano as ações voltadas para a formação continuada dos profissionais da educação foram enviadas/programadas pela SED e implementadas pela GERED. As atividades foram desenvolvidas pela Diretoria de Ensino, a partir de necessidades apontadas pelas Unidades Escolares. Estas capacitações foram

realizadas principalmente pela equipe pedagógica da própria Unidade Escolar, juntamente com o acompanhamento da equipe técnica da GEECT/Joaçaba.

Aproximadamente 1.123 professores participaram das capacitações planejadas, que atingiram tanto professores atuantes em sala de aula, como gestores e especialistas. As capacitações foram realizadas nos municípios de Água Doce, Capinzal, Catanduvas, Erval Velho, Herval D' Oeste, Joaçaba, Piratuba, Treze Tílias e Vargem Bonita. As metodologias foram diversificadas com a utilização de palestras, discussões, trabalho em equipe, explanação das decisões discutidas, e elaboração de metas para a concretização do tema trabalhado.

Percebe-se que não houve uma participação direta das Unidades Escolares no planejamento destas ações. No relatório apresentado não há avaliação pedagógica. Consta apenas, que a carga horária foi cumprida segundo havia sido planejado.

4.3.4 Ano de 2006

O ano de 2006 contou com 84 ações de formação e capacitação de docentes. Percebemos que a maior parte das ações deste ano foram enviadas e programadas pela SED, e implementadas pela GERED. Apenas consta do planejamento quatro ações a serem desenvolvidas especificamente pela Diretoria de Ensino da GERED, a partir de necessidades apontadas pelas Unidades Escolares. Estas capacitações foram realizadas pela equipe pedagógica da própria Unidade Escolar, juntamente com o acompanhamento da equipe técnica da GERED/Joaçaba, sendo estas realizadas em locais variados como em hotéis, escolas, e sala de reuniões etc.

Dentre os objetivos previstos no planejamento para a capacitação desenvolvida ao longo desse ano, destaca-se a atuação junto aos professores de Educação Básica de 1ª a 4ª séries e dos Assistentes Técnico - Pedagógicos, com a finalidade de promover: o acesso, a permanência e o sucesso escolar; o planejamento e metodologia para a elaboração da avaliação; a disseminação de uma prática avaliativa; explicitar e subsidiar quanto ao procedimento metodológico e definição de critérios e aspectos constituidores do processo ensino-aprendizagem em todas as dimensões do ato pedagógico; contextualização das disciplinas afins; avaliação; ressignificação do curso do magistério.

Aproximadamente 2.248 professores participaram destas capacitações, sendo: professores atuantes em sala de aula, gestores e especialistas.

As capacitações tiveram duração entre 20 e 40 horas aula, de ensino presencial e foram realizadas nos municípios de Água Doce, Capinzal, Catanduvas, Erval Velho, Herval D Oeste, Ipumirim, Joaçaba, Luzerna, Ouro, Piratuba, Treze Tílias, Vargem Bonita.

Entre os temas abordados destacam-se: metodologia para elaboração de Planejamento e Avaliação Escolar, a (re)significação da prática docente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática”, “Teoria da Atividade nas disciplinas de História, Geografia e Ciências”, “Formação Continuada para professores do Curso de Magistério”.

4.3.5 Ano de 2007

No ano de 2007, a GERED estabeleceu como meta para o planejamento das atividades de formação continuada, desenvolver “Saberes e fazeres da Escola”. Os objetivos explicitados: fazer com que as escolas reconhecessem as necessidades e possibilidades de cada região ou Unidade Escolar garantindo a sintonia com o PPP da Unidade Escola; apresentar os pressupostos metodológicos da Proposta Curricular de Santa Catarina; revisar os conteúdos essenciais nas disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Psicologia, Estudos Regionais (DDV) e afins, de acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina; revisar os conteúdos essenciais nas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física, Artes, Informática, História, Geografia, Sociologia, Psicologia, Estudos Regionais (DDV), de acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina, assim como oportunizar aprofundamento e melhoria da prática educativa nas séries iniciais com a implementação de 09 anos do Ensino Fundamental. Entre os objetivos propostos constava também o oferecimento de suportes aos profissionais da educação para atender e saber agir nas diversas situações que envolvem a aprendizagem do educando com deficiência mental leve e moderada e ou TDAH e aperfeiçoar o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais.

Foram 56 ações de formação e capacitação de docentes enviadas/programadas pela SED e implementadas pela GERED. Doze das ações, no entanto, foram desenvolvidas especificamente pela Diretoria de Ensino da GERED, a partir de necessidades apontadas pelas Unidades Escolares. Estas Capacitações foram realizadas pela equipe pedagógica da própria Unidade Escolar, juntamente com o acompanhamento da equipe técnica da GERED de Joaçaba. Aproximadamente, 1.496 professores participaram destas capacitações, sendo, professores atuantes em sala de aula, gestores, e especialistas.

As capacitações tiveram duração entre 20 e 40 horas aula, de ensino presencial e foram realizadas nos municípios de Água Doce, Capinzal, Catanduvas, Erval Velho, Herval D'Oeste, Ibicaré, Joaçaba, Lacerdópolis, Luzerna, Treze Tílias Ouro e Vargem Bonita.

As metodologias foram diversificadas com a utilização de palestras, discussões, trabalho em equipe, explanação das decisões discutidas, e elaboração de metas para a concretização do tema trabalhado.

As temáticas desenvolvidas foram: “Saberes e fazeres da Escola” - “Atuar como gestores nas Escolas Estaduais, ser funcionário do NTE e atuar como Supervisor da Educação Básica e Profissional da GEECT/Joaçaba” – “Encontro para professores por disciplina das Unidades Escolares Estaduais da GEECT de Joaçaba” – “Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias – química, física, matemática e biologia” – “Ensino Médio: Eixos norteadores para o Ensino Médio numa perspectiva de transdisciplinaridade e contextualização - Linguagem, códigos e suas tecnologias, ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias” - “Ensino Fundamental os fundamentos da prática de Ensino da alfabetização e do letramento” – “Implementando a inclusão nas Unidades Escolares” – “Ciências humanas e suas tecnologias: história, geografia, sociologia, filosofia, psicologia e estudos regionais” – “O uso das tecnologias de informações no ensino fundamental” – “Ensino Fundamental metodologia para a elaboração de avaliação escolar das disciplinas de história, geografia e ciências” – “Curso avançado de libras” – “O uso das TICs – tecnologias de informações e comunicações no processo ensino aprendizagem”.

4.3.6 Ano de 2008

No ano de 2008 o tema das capacitações oferecidas foi “Competência técnico-pedagógica e compromisso público – educativo com o espaço escolar”. Um dos principais objetivos do programa anual estabelecido para este ano foi reafirmar os pressupostos teóricos-metodológicos da Proposta Curricular no Ensino Fundamental de 9 anos, bem como desenvolver práticas integrativas de desenvolvimento curricular numa perspectiva interdisciplinar/transdisciplinar. O planejamento explicitou ainda o desejo de redimensionar a organização curricular das disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Psicologia Estudos Regionais (DDV) e afins, numa concepção transdisciplinar e matricial articulando os seus conteúdos, para superar o tratamento estanque e compartimentalizado que caracteriza o conhecimento escolar.

Outra importante dimensão referenciada no planejamento foi a capacitação dos Assistentes Técnico Pedagógicos e Assistentes de Educação no que se refere às diferentes áreas de atuação no cotidiano escolar. Tal capacitação objetivou a melhoria da qualidade de ensino, e o acesso, permanência e o sucesso escolar de cada aluno, assim como, oportunizar aos profissionais envolvidos no processo ensino e aprendizagem das escolas contempladas com o Programa AMBIAL, EPI e Escola Aberta, momento para socialização de experiências, definição de metas, e elaboração de atividades de aprendizagem.

As temáticas focalizadas foram “Capacitação de Ingresso no Magistério Público Estadual”, “Ensino Fundamental de 9 anos: O Grande Desafio”, “Eixos norteadores para o Ensino Médio, numa perspectiva de transdisciplinaridade e contextualização - Ciências Humanas e suas Tecnologias”, “Profissionais que atuam na Educação Básica – Ensino Médio – da Rede Pública Estadual, nas disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Psicologia Estudos Regionais (DDV)” e “Práticas Pedagógicas no Ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.”

Neste ano, foram contabilizadas 62 ações de formação e capacitação de docentes, dentre as quais cinco foram desenvolvidas especificamente pela Diretoria de Ensino da GERED, a partir de necessidades apontadas pelas Unidades Escolares. Estas capacitações foram realizadas pela equipe pedagógica da própria Unidade Escolar, juntamente com o acompanhamento da equipe técnica da GERED/Joaçaba.

Aproximadamente 1.998 professores participaram destas capacitações, sendo professores atuantes em sala de aula, gestores e especialistas. As capacitações tiveram duração entre 10, 20, 40 e 80 horas aula, de ensino presencial e foram realizadas nos municípios de Água Doce, Capinzal, Catanduvas, Erval Velho, Ibicaré, Jaborá, Joaçaba, Lacerdópolis, Ouro, Piratuba, Treze Tílias, Vargem Bonita

As metodologias foram diversificadas com a utilização de palestras, discussões, trabalho em equipe, explanação das decisões discutidas, e elaboração de metas para a concretização do tema trabalhado.

4.4 ANÁLISE DO PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO DAS AÇÕES EXECUTADAS

No quadro a seguir apresenta-se uma síntese das ações que foram programadas e executadas no período em estudo.

Ano	Nº Professores Participantes	Nº ações formação	Nº ações específicas	Hora /aula	Modo
2003	1.496	36	05	20h/a e ou 40h/a.	Presencial
2004	663	27	04	20h/a e ou 40h/a.	Presencial/ Distância
2005	1.123	43	05	20h/a e ou 40h/a.	Presencial/ Distância
2006	2.248	84	04	20h/a e ou 40h/a.	Presencial/ Distância
2007	1.496	56	12	20h/a e ou 40h/a.	Presencial/ Distância
2008	1.998	62	05	20h/a e ou 40h/a.	Presencial/ Distância
Total	9.024	308	35		

Quadro 2: Distribuição de escolas estaduais por municípios
Fonte: Quadro organizado pela autora

No planejamento das ações foram encontrados poucos indícios de participação direta das Unidades Escolares em relação às ações propostas. Percebe-se que as atividades foram programadas e realizadas particularmente pelas instâncias externas à escola, especialmente pela Secretaria de Estado da Educação. Isto significa que o planejamento da educação continuada permaneceu ainda muito centralizado e buscando atender a problemáticas gerais que afetam os profissionais das escolas e dos sistemas de ensino.

No que se refere ao planejamento e também à execução das ações de formação podemos entender que o modelo de formação aproxima-se consideravelmente do modelo escolar tal como o definiu Demailly. Para esta autora, este modelo é produto de uma organização que advém do “poder legítimo” exterior aos professores, isto é, do Estado ou Nação, ou da Igreja (DEMAILLY, 1995). Os professores formadores ensinam saberes que são definidos num programa oficial. Diferentemente do que ocorreria no modelo universitário, no qual os formadores são pessoalmente responsáveis pelo programa que ensinam. Na forma escolar de formação continuada, pessoas contratadas transmitem aos formandos um conjunto de saberes que interessam aos contratantes.

Demailly (1995) apresenta quatro modelos de formação continuada de professores que podem ser assim denominados: a forma universitária, a forma escolar, a forma contratual e a forma interativa-reflexiva.

A forma universitária, segundo a autora, está assentada na transmissão do saber e da teoria. O saber, a ciência, a crítica, ocupam o papel primordial nos processos de ensino. Dá relevo ao prestígio e à tomada de posição dos mestres que são produtores de teorias. Nesta modalidade os formadores constroem e difundem de forma personalizada os conhecimentos teóricos.

Na execução dos cursos ou atividades propostas foram utilizadas metodologias diversificadas, tais como: palestras, discussões, trabalho em equipe, explanação das decisões discutidas, elaboração de metas para a concretização do tema trabalhado, evidenciando uma certa hibridização em relação aos modelos de Demailly. No entanto, grande parte das ações tiveram suas metodologias programadas externamente.

A forma interativa-reflexiva que abrange iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas, ligando-se à situação de trabalho, está muito pouco presente ainda nas ações neste período que aqui foi referenciado. Segundo a

Demailly (1995), esta modalidade estimula a “fabricação coletiva de novos saberes” durante a formação e é acompanhada de projetos ou de grupos de investigação-ação. Há uma mobilização de apoios técnicos para a elaboração coletiva de conhecimentos profissionais.

Quanto à avaliação realizada ao final das ações de formação executadas, esta, em geral, se fazia constar de um relatório formal no qual é apresentado o número de participantes, os gastos efetivados para a realização das atividades, a carga horária cumprida. Não encontrou-se nos documentos pesquisados relatos relacionados à qualidade dos cursos, dificuldades pedagógicas encontradas na sua execução e mesmo indicações para futuros empreendimentos. Os relatórios apresentam como finalidade maior serem encaminhados ao setor de prestação de contas.

Em resumo, pode-se inferir que as capacitações foram majoritariamente demandadas pela SED ou por órgãos superiores, administradas pela GERED, destinadas a públicos distintos. O modelo preponderante vincula-se à forma escolar tal como definida por Demailly (1995). Ainda, não há uma sistemática estabelecida de avaliação qualitativa dos programas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns estudos indicam princípios e objetivos norteadores da formação em serviço. Assim, Alves (1991, p.48) apresenta como objetivos fundamentais da formação continuada melhorar as competências de cada professor e do seu conjunto, como profissionais; perspectivar a sua carreira profissional; desenvolver o nível dos seus conhecimentos gerais e específicos; e promover a sua formação pessoal e integral. Atribui grande importância ao desenvolvimento do professor, tanto no nível profissional, como pessoal. Entretanto, indica que há falta de consenso quanto à duração do processo de formação continuada. Considera que esta formação "[...] atualiza a inicial e processa-se ao longo da carreira e é indissociável da atividade profissional" (ALVES, 1991, p.25).

Concordando com as premissas apontadas por Alves (1991), consideramos que tal formação contribui para o professor estar permanentemente sintonizado com as exigências decorrentes do progresso científico e tecnológico, das transformações sociais e da vida cultural, no sentido de satisfazer as suas necessidades de uma maneira geral, seja profissional, seja enquanto indivíduo.

Logan (apud ALVES, 1991), apresenta como linhas mestras para um programa de formação continuada de professores: a participação destes no planejamento e condução das atividades; a possibilidade de desenvolver uma reflexão crítica sobre a sua prática por meio da teoria apresentada nas atividades desenvolvidas; identificação de problemas e de soluções relacionadas com o contexto atual do ensino de cada participante; contato com pessoas disponíveis para discutir seus problemas entre outras. Estas linhas mestras contrapõem-se, em geral, aos habituais programas de formação em serviço que são desenvolvidos nos sistemas de ensino e que tendem, muitas vezes, a desconsiderar o professor enquanto sujeito. Tal situação, segundo Cunha (1996), deixa subjacente que basta saber ler a cartilha para exercer a profissão.

No contexto brasileiro, nos últimos anos, tem emergido propostas interessantes em contraposição á formações aligeiradas e superficiais e que desconsideram a participação mais efetiva dos principais interessados, ou seja, dos professores em formação. É nesse sentido que Geraldi (1995) apresenta como princípio para a formação dos professores o entendimento de que esta deva ser

direcionada ao desenvolvimento de habilidades de pesquisa, valorizando o conhecimento que o professor detém e considerando a escola como centro do processo pedagógico.

Menezes (1996, p.3) advoga que "[...] a formação dos professores das várias ciências deve constituir um processo permanente, no qual cada professor seja um participe ativo e reflexivo, dispondo de tempo e condições adequadas para isso". Para isto, apresenta um elenco de necessidades formativas dos professores de em serviço e programa de formação continuada decorrente. Assim, considera importante: conhecer a matéria a ensinar; questionar as concepções prévias que todos detém sobre o ensino e aprendizagem dos conteúdos dos seu ensino; saber preparar atividades cuja realização permita aos estudantes construir conhecimento; saber orientar os trabalhos dos estudantes; saber avaliar; adquirir a formação necessária para associar ensino e pesquisa à inovação.

Na mesma linha de raciocínio, Delizoicov e outros (2002) aponta para a necessidade do desenvolvimento de políticas educacionais capazes de favorecer a formação permanente dos professores consubstanciada nos seguintes princípios: a) a formação deve ser parte integrante do trabalho docente; b) promover a auto-formação e o trabalho coletivo; c) envolver organicamente as instituições formadoras de professores, as administrações públicas dos sistemas escolares e as escolas nos programas de formação; d) envolver os professores nas definições das necessidades de formação; e) gerar mecanismos para garantir a continuidade dos programas de formação permanente; e f) estabelecer mecanismos para a avaliação dos processos de formação permanente.

Freire (1987, 1995) defende a formação permanente de professores com base numa prática político-pedagógica não apenas competente, mas também comprometida com a construção de uma escola capaz de atender aos anseios da população. Assim, é importante que a formação esteja atenta para o desenvolvimento de um educador sujeito de sua prática e da sua formação; seja capaz de instrumentalizar o docente para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano; propicie a compreensão da gênese do conhecimento; direcione o processo de reorientação curricular.

Este autor ressalta a necessidade de que os programas de formação tenham como eixo condutor básico a escola que se quer, enquanto horizonte de uma

proposta pedagógica. Assim, Freire (1995) privilegia a formação dos educadores críticos ou progressistas no ambiente escolar, alicerçada sempre na ação-reflexão-ação dos mesmos.

Para atender aos princípios que vem sendo formulados para a formação dos professores pelos renomados educadores já citados defendemos que tal processo pode acontecer através de ações organizadas e sistematizadas capazes de instrumentalizar o professor na sua caminhada docente (NADAL, 2005). Isso significa análise e reanálise das práticas pedagógicas sob a perspectiva da teoria sistematizada na área educacional por meio da dialogicidade. Esta apreensão crítica pressupõe ir além das práticas tradicionais ou clássicas da formação.

De acordo com o modismo de cada época, a formação em serviço assumiu diferentes denominações: reciclagem, treinamento, capacitação, aperfeiçoamento e só mais recentemente a de formação continuada. Sabemos que estas denominações são significativas, e não podem ser vistas de forma descontextualizada. Mas consideramos que o mais importante é hoje ter a clareza de que uma formação que pretenda desenvolver um processo educacional justo e desalienante não pode deixar de considerar o professor na sua prática, o papel da escola na nossa sociedade, os anseios da comunidade.

O desenvolvimento das ciências da educação, conforme apontou Nóvoa (1995), parece estar produzindo um efeito perverso, ou seja, ao mesmo tempo que propicia a produção de discursos que falam da autonomia profissional, de inovação, de professor reflexivo, de formação contínua, tem produzido uma certa asfixia nos professores, que acabam sentindo-se/tornando-se incapazes de lançar práticas pedagógicas inovadoras. A teoria precisa, pois, aproximar-se da prática, tomar esta com ponto de partida, conforme nos alerta sempre Saviani (2007), envolver a observação, a análise e a responsabilidade pelas atividades docentes desenvolvidas.

A problemática da formação continuada de professores adquire no momento atual relevância especial e destaque nas discussões educacionais. A busca da construção de uma melhor qualidade no ensino e de uma escola básica comprometida com a formação de todos para a cidadania exige cada vez mais repensar a formação dos professores e dos outros profissionais da educação.

Sabemos que para a implantação de qualquer proposta renovadora nas escolas a formação continuada adquire especial importância. Neste estudo sobre a formação

continuada dos professores da escola básica pretendeu-se inicialmente fazer uma referência aos modelos ou tendências que perpassaram a formação continuada de professores nas últimas décadas. Depois, o estudo centralizou-se mais na perspectiva das políticas de formação do magistério no país; e num terceiro momento, apresentou dados referentes às atividades desenvolvidas ao longo de quase uma década na GERED de Joaçaba, por constituir-se em instância administrativa da educação de diversos municípios da região centro-oeste de Santa Catarina.

Referenciamos inicialmente o denominado “modelo clássico” de formação (CANDAU, 1996), cuja característica, ainda muito presente hoje nos processos de formação, é partir do pressuposto de que há locais em que o conhecimento é produzido e há locais em que o conhecimento é aplicado, com grande ênfase na “reciclagem” do professor. Nesta perspectiva, a formação continuada geralmente é gestada pelas agências formadoras e órgãos gerenciadores do sistema educacional. As atividades de formação, ou melhor, os programas de formação continuada nesta tendência apresentam, em geral, forte tendência tecnicista, além de, muitas vezes, um caráter fragmentário e descontínuo na sua realização.

Vimos com Candau (2003) que o modelo clássico de formação continuada pode assumir diversas modalidades de ações, tais como cursos oferecidos pelas universidades, em convênio com secretarias de educação; cursos promovidos diretamente pelas secretarias de educação ou pelo Ministério de Educação, presenciais ou a distância. Segundo autores como Nóvoa (1997) e Ferreira (1995), muitas vezes esses cursos reforçam a dicotomia entre os que concebem o trabalho pedagógico e os que o executam. Também Demailly (1995) ressalta que os cursos nesta perspectiva caracterizam-se como programas pouco negociáveis, definidos por uma instância de legitimidade superior tanto em relação aos formadores como aos professores em formação.

A crítica ao modelo clássico de formação aponta principalmente para o entendimento de que este modelo não considera aquilo que Fusari e Rios (1995) denominam de duplo caráter da competência docente, isto é, sua dimensão técnica e sua dimensão política. Ao lado de uma dimensão técnica da competência docente, que se refere ao conjunto organizado e sistematizado dos conhecimentos e das estratégias para socializar estes conhecimentos, há também uma dimensão política, referida ao compromisso sócio-político do educador, que tem a ver com o direcionamento das suas práticas.

No interior da crítica ao modelo clássico há duas tendências: aquela que se vincula à idéia de um professor prático-reflexivo; e a que aponta para um ideário histórico-crítico.

A primeira, que tem em Schön (1997) um dos mais fortes defensores e mesmo idealizador do conceito de professor prático-reflexivo, defende uma formação que toma como base o questionamento sobre situações práticas, para criar a possibilidade de ser capaz de enfrentar situações novas e de tomar decisões apropriadas. O autor distingue três conceitos que integram o pensamento prático: a) conhecimento-na-ação, saber fazer e saber explicar o que se faz; b) reflexão-na-ação, quando pensamos sobre o que fazemos; e c) reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, análise sobre sua ação (SCHÖN, 1995; 2000).

Segundo os autores que defendem o conceito de professor reflexivo, o peso maior colocado na formação refere-se à reflexão sobre a prática, havendo, muitas vezes, uma forte polarização entre a teoria e a prática, dando um peso maior à prática do que à teoria.

A segunda tendência crítica ao modelo clássico considera que, se por um lado o modelo da racionalidade prática representa uma tentativa de superar a relação linear mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática escolar do tecnicismo pedagógico, por outro lado, ao se configurar no interior de uma epistemologia da prática, baseia-se na compreensão de que o mundo se resume às nossas impressões sobre ele, às vivências cotidianas (DUARTE, 2003). A idéia de um professor prático-reflexivo valoriza, sobretudo, o conhecimento tácito, imediato, da experiência, no qual a subjetividade ganha extraordinário relevo. Duarte entende que, dessa forma, tal ideário desconsidera o plano das relações sociais, e desenvolve uma subjetividade limitada ao cotidiano mais imediato.

Saviani (2007) concorda com Duarte (2003) e desenvolve crítica semelhante ao considerar que é necessário compreender teoria e prática não como pólos opostos mutuamente excludentes, mas como aspectos inseparáveis, ainda que distintos. Frente a esta posição, a epistemologia da prática que está na base do conceito do professor reflexivo não dá conta da desejável relação dialética entre a teoria e a prática.

Após estas reflexões de cunho teórico metodológico acerca da formação, o estudo explicita o contexto das atuais políticas de formação continuada dos

profissionais do magistério no País (pós-LDB/96). Partindo da reforma educacional dos anos de 1990, aborda o perfil profissional para os professores que emerge desta reforma e sinaliza as atuais tendências propostas no cenário nacional.

A redefinição do papel do Estado está na base do movimento reformista da década de 1990. Tal redefinição deu-se no interior do processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia. Tendo a ideologia neoliberal como orientação, a redefinição do papel do Estado gerou uma reconfiguração em vários aspectos da educação nacional. O movimento da reforma transferiu a educação da esfera da política para a esfera do mercado, transformando-a, sobretudo, em uma possibilidade de consumo individual, dependendo do mérito e da capacidade dos consumidores (GENTILI, 1999).

A reforma educacional foi iniciada e implantada no Brasil sob a tutela dos organismos internacionais tais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a UNESCO, responsáveis por veicular o oferecimento de conhecimentos e habilidades exigidos pelo setor produtivo. Neste sentido, centralizou suas ações particularmente na expansão da Educação Básica como forma também de melhor expandir o ideário subjacente. Atribuiu-se os problemas da educação à ineficiência da gestão e, principalmente, à má formação dos professores.

A Constituição Federal de 1988, a LDB/1996, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, aprovado em 2001, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24 de abril de 2007 e sua complementação, o Decreto Presidencial nº 6.094/2007, que dispôs sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, o Decreto nº 6755/09 que instituiu a “Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica”, são exemplos apontados na nossa análise que representam uma nova dinâmica na área educacional implementada pelas ações governamentais. Ao longo do movimento reformista e das ações apontadas, houve mudanças no governo, ao passar-se de governantes mais afinados com o ideário neoliberal para um governo que não se constituiu numa ruptura ideológica propriamente dita, mas que tomou medidas de maior respeito à participação e aos movimentos sociais, conforme Saviani (2010). Tais mudanças ressignificaram até certo ponto a reforma em andamento, dando-lhe, em alguns aspectos, um caráter mais social que produtivista. Assim, o PDE foi apresentado com a intenção de superar tanto a visão fragmentada predominante nas ações governamentais, como as indesejadas

oposições presentes ao longo das últimas décadas nas políticas educacionais: oposição entre a Educação Básica e a educação superior; no interior da própria Educação Básica, entre seus diversos níveis (educação infantil, ensino fundamental e médio); entre o ensino médio e a educação profissional; entre alfabetização e a educação de jovens e adultos; entre a educação regular e a educação especial (BRASIL, 2007).

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que vem sendo implementada pelas políticas públicas desde 2003, é um esforço no sentido de estabelecer uma política de formação continuada no país. Esta Rede é formada pelo MEC, sistemas de ensino e os centros de pesquisa e desenvolvimento da educação, como parceiros no desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada, assim como na implementação de novas tecnologias de ensino e gestão, nas escolas e nos sistemas estaduais e municipais (MEC, 2006).

A formação de professores e sua valorização constituiu-se também num dos principais pontos do PDE. Vários programas foram estabelecidos, e estão hoje em andamento, no sentido da expansão de oportunidades de formação, talvez mais do que da sua melhoria. Exemplos disso são a UAB (Universidade Aberta do Brasil), criada em 2006 com o objetivo de expandir e interiorizar cursos e programas de educação superior públicos, a distância; o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) criado com a intenção de dar condições aos jovens ingressantes nas licenciaturas, com a preocupação de formar quadros para os sistemas públicos de Educação Básica; o Programa Pró-Licenciatura implementado em 2005 e desenvolvido por meio da parceria entre sistemas de ensino e IES, públicas ou comunitárias.

Outra medida importante foi a articulação da CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) à formação dos professores para a Educação Básica. Os programas, tal como a expansão da UAB e ainda o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), vinculam-se hoje à CAPES, incumbida de ser a agência reguladora da formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a Educação Básica. Esta agência iniciou o delineamento de um *sistema nacional de formação de professores, ao discutir e propor a* “Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica” instituída como decreto

presidencial (Decreto nº 6755/09). Este documento expressa uma intencionalidade importante para a formação do magistério, assim como o compromisso público do Estado em relação à formação docente para todas as etapas da Educação Básica. Expressa claramente a necessidade da articulação entre formação inicial e formação continuada, com o entendimento de que a formação continuada deve ser compreendida como componente essencial da profissionalização docente e integrada ao cotidiano da escola.

Cabe, no entanto, o alerta de Scheibe (2004) e Shiroma (2003), sobre o perfil de professor que foi articulado no contexto da reforma. O profissional desejado, acima de tudo, deve ser um técnico competente, na lógica de uma formação mais prática e técnica. Segundo Contreras (2002), tal ênfase no profissionalismo técnico pode ser utilizada como uma nova forma de controle, mais flexível, mas também eficaz dos profissionais.

Cury (2004), ao apontar a importância da formação continuada, ressalta que esta não dispensa o cuidado que se deve ter com a formação inicial. Segundo este autor a formação inicial é a pedra de toque e o momento em que se dá efetivamente a profissionalização. Portanto, é preciso pensar a formação docente (inicial e continuada) como momento de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor.

Embora pela nova legislação caiba à União desempenhar um papel fundamental no processo de formação docente, uma vez que deve coordenar a política nacional de educação, a LDB/1996 atribui aos estados e municípios a responsabilidade pela organização dos respectivos sistemas de educação (Art. 10º e 11º) e, às instituições escolares a incumbência de elaborar sua própria proposta pedagógica (Art. 12º), na qual os docentes deverão ter participação ativa (Art. 13º). Neste sentido, o profissional da educação, deve também ser sujeito de seu próprio desenvolvimento profissional. Isto é, compete a este profissional participar ativamente dos programas, projetos e ações de formação continuada que visam qualificar o trabalho docente. Para garantir o cumprimento a essas orientações legais, compete aos sistemas de ensino instituir políticas voltadas à garantia das condições de trabalho dos profissionais da educação.

Na continuidade do estudo, apresentou-se um panorama sobre as atividades de formação continuada desenvolvidas na GERED de Joaçaba, após a descentralização

administrativa ocorrida no estado de Santa Catarina. Para contextualizar esta empiria, apresentou-se inicialmente a política de descentralização ocorrida. As políticas e os processos de descentralização tiveram início no Brasil em meados da década de 1980, durante a transição democrática ocorrida no país e a partir de então novos cenários se idealizaram, embasados na expectativa de construção de uma democracia participativa.

De acordo com a Lei Complementar nº 381, de 07 de maio de 2007, do governo estadual, foram criadas as Secretarias de Estado Setoriais (SDRs), com a função de supervisionar, coordenar, orientar e controlar as políticas públicas em suas áreas de atuação. A estas SDRs estão subordinadas também as gerências educacionais, ou GEREDs.

Embora a SED (Secretaria de Educação do Estado) tenha como responsabilidade a coordenação geral estadual da educação, partiu-se significativamente para uma descentralização das ações. Assim, a formação continuada dos professores encontra na SDR/GERED, o seu local de gerenciamento.

De acordo com a Política Estadual de Capacitação dos Servidores Públicos Estadual (Decreto nº 3.917, de 11 de janeiro de 2006), a homologação dos eventos do Quadro do Magistério e do Quadro Civil a serviço da educação é de competência da SED/DIDH/GEDAF, mas é a GERED, vinculada às SDRs que organiza, implementa e avalia os cursos.

Assim, com o processo de descentralização administrativa em Santa Catarina, a GERED de Joaçaba, assim como as demais GEREDs do estado, gerenciam os programas de formação continuada destinados aos profissionais da educação da região pela qual são responsáveis.

A oferta de formação continuada nesta GERED nos anos 2003 até 2008, aconteceu de forma significativa em termos de programas desenvolvidos. Segundo depoimento da supervisão da GERED, sempre houve solicitação por parte dos Diretores das Unidades Escolares no sentido da realização de programas de capacitação. Mas a oferta vinculou-se, sobretudo àquelas advindas da secretaria estadual e das instituições de ensino superior.

Em relação aos quatro modelos formais de formação continuada de professores propostos por Demailly (1995), quais sejam a forma universitária, a forma escolar, a forma contratual, e a forma interativa-reflexiva, constatou-se no levantamento realizado que o que se encontra na realidade estudada é

principalmente a forma escolar , embora a existência de algumas características das outras formas também ocorrem em determinadas ações de formas híbridas na organização da formação dos profissionais do magistério na GERED de Joaçaba.

No planejamento das ações, vimos que nos anos de 2003 a 2008 há poucos indícios de participação direta das Unidades Escolares em relação às ações propostas. As atividades foram, principalmente programadas e realizadas pelas instâncias externas à escola. Já na execução dos cursos ou atividades propostas, as metodologias utilizadas foram bastante diversificadas, não deixando de contemplar eventualmente *aspectos das outras formas ou modelos indicados por Demailly, quais sejam*: a forma universitária, que se caracteriza por ter como finalidade a transmissão do saber e da teoria; por ter caráter voluntário; pela forma de relação entre formador-formando semelhante à dos profissionais liberais e clientes; e os mestres são produtores do saber; a forma contratual, que se caracteriza pela negociação entre diferentes parceiros ligados por uma relação contratual do programa pretendido e das modalidades materiais e pedagógicas da aprendizagem e ainda a forma interativa-reflexiva que abrange iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas, ligando-se à situação de trabalho. Segundo Demailly (1995), e concordamos com ela, esta modalidade estimula mais a “fabricação coletiva de novos saberes” durante a formação.

A avaliação das ações efetuadas, se considerados os documentos consultados sobre a sua execução, em geral, tem um cunho mais burocrático do que propriamente qualitativo do seu desenvolvimento: refere-se ao número de participantes, aos gastos efetivados para a realização das atividades, à carga horária cumprida, e tem a finalidade de ser encaminhado ao setor de prestação de contas.

Em resumo, pode-se inferir que as capacitações foram majoritariamente propostas pela SED ou por órgãos superiores, administradas pela GERED, e quanto ao modelo apresentado por Demailly, predomina a forma escolar no seu planejamento e execução, com matizes híbridos em determinados aspectos, tais como metodológico.

Outros estudos avaliativos poder ser recomendados no sentido de aprofundar o conhecimento a respeito da temática nesta ou noutras instâncias que organizam ações de formação continuada. Assim, propõem-se estudos que tomem a própria escola e seus professores como sujeitos da pesquisa para avaliar como estes percebem as ações que estão sendo realizadas e como gostariam que as mesmas

fossem planejadas, executadas e avaliadas. Os dados aqui levantados oferecem possibilidades para outras análises, tais como a respeito dos conteúdos que estão sendo privilegiados nas diversas atividades propostas, bem como das metodologias utilizadas e como são vistas e consideradas pelos professores que estão sendo formados. Mas particularmente cabe ainda realizar estudos que possam oferecer experiências exitosas de formação tanto em relação ao seu planejamento como às metodologias de organização dos conteúdos e da avaliação dos processos e dos resultados aferidos.

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, F. L.; SOARES, M. M. **Redes Federativas no Brasil: Cooperação Intermunicipal no Grande ABC**. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, Série Pesquisas nº 24, 2001.

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola Reflexiva e nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed 2001.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.77, p.53-61, 1991.

BOBBIO, N. **Dicionário de Política**, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001 de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. A duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Resolução CNE/CP 2/2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP 1/2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC.

BRASIL. Presidência da República. Primeiro (I) Plano Nacional de Desenvolvimento (PND): 1972/74. Brasília: IBGE, 1971.

CALDEIRA, A. M. S.; AZZI, S. Didática e construção da práxis docente: dimensões explicativas e projetivas. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas: Papirus, 1997. p. 97-127.

CAMPOS, R. **A reforma da formação inicial dos professores da Educação Básica nos anos de 1990**: desvelando as tessituras da proposta governamental. 2002. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.M. e MIZUKAMI, M da G. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos, EDUFSCar, 1996. p. 139 - 152

CANDAU, V. M. (org) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores. In: CANDAU, V. M. (org.) **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, L. A. Os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 60-72, nov. 1996.

CURY, C. R. J. **Exposição sobre fundamentos da rede**. Brasília: Mimeo, 2004.

DELIZOICOV, D. et al. Sociogênese do conhecimento e pesquisa em ensino: contribuições a partir do referencial fleckiano. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 19, p. 52-69, 2002. Número Especial.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 160.

DEMAILLY, L.C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p.139-158.

DEMAILLY, L.C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.139-158.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol, 28 nº100 – Especial, p. 921-946, out.2007.

DUARTE, N. Conhecimento Tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Porque Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, col.24, n.83, p. 601 – 625, 2003.

FERREIRA, H. **Fundamentos organizacionais do projeto educativo**. Inovação, 8, pp. 191-205, 1995.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 2ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FUSARI, J. C. e RIOS, T. A. Formação Continuada dos profissionais do Ensino. **Cadernos CEDES**, Campinas, n°36, Educação Continuada, 1995 p. 37-46

GALVÃO, Cecília. Profissão: professor-concepção e expectativas de futuros professores. Lisboa. Revista de Educação. V. III, nº 2, dez. 1993

GARCIA, M. C. A formação de professores: novas perspectivas na investigação sobre o conhecimento do professor. In: NÓVOA, A.(Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, nº 81, pp.70-74, maio de 1992.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para a formação continuada de professores no Brasil na última década**. 30ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2008. Trabalho encomendado GT 08 – Formação de Professores, anotações da comunicação.

GENTILI, P. A. A. (Org.) **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MELLO, G. N. de. **Educação escolar brasileira**: o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENEZES, L. C. (org.). **Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-americano**. Campinas/SP: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996. Coleção Formação de Professores.

NADAL, B. G. Possibilidades para a formação de professores prático-reflexivos através de iniciativas de formação continuada: espaços de interação. In: RIBAS, Maria Holzmann Ribas (org.) **Formação de professores**: escolas, práticas e saberes. Ponta Grossa: UEPG, 2005 p. 123-158.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

NOGUEIRA, E. S. Políticas de formação de professores cindada (1995-2002) Tese de doutorado. Defendida no programa de pós-graduação em Educação na UFRJ, 2003, 198 p. (mímio)

NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora. 1992.

NÓVOA, A. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA, 2000.

NÓVOA, A. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA, 1999.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo pedagógico?** Educação & Sociedade. Campinas, v. 22, n. 74, abr. 2001, p. 43-58. São Paulo, SNPRO-SP. Disponível em: <www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa>. Acesso em: 7 out. 2007.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Ed. Publicações: Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional – Lisboa. 1995.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.) **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, C. C. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. In: **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, 32 (5), set./out. 1998, p. 173-199.

PIMENTA, S. G. e Ghedin, Evandro (org.) (2002). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez Editora.

PIRES, A. M. S. **Caminhando para a descentralização**. Secretaria de Estado do Planejamento e Orçamento – SEPLAN – 2006.

POMBO, O. Reorganização curricular e área. Escola. Limites e virtualidades de uma Reforma. **Educação e Matemática**, 25: 3-8, 1993.

POMBO, O. **Para um modelo reflexivo de formação de professor**. Lisboa, Revista de Educação. V. III, nº 2, dez. 1993.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**. História e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n. 130, p. 99-34, 2007.

SCHEIBE, L. O Projeto de Profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 90. **Educar em Revista**, v. 24, p. 177-193, 2004.

SCHÔN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (ed.). **Os professores e sua formação** (p. 77-91). Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.77-91.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais flexivos. In: NÓVOA (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

SHIROMA, E. O. Maria Célia M de MORAES, Olinda EVANGELISTA. Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 – 140 p.

SHIROMA, E. O. (et. al). Políticas Educacionais: o que você precisa saber. MORAES, M.C.C. de (org). **Iluminismo às avessas**. (produção de conhecimentos e políticas de formação docente). Niterói; DP&A, 2003.

SHIROMA, E. O. O Eufemismo da Profissionalização. In MORAES, M. C. C. de (Org.). **Iluminismo às Avessas** (produção de conhecimento e políticas de formação docente). Niterói: DP&A, 2003.

SILVA JUNIOR, J. R. A racionalidade mercantil e da pós-graduação. In: QUARTIERO, E. & BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Educação corporativa**. Mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações. São Paulo: Cortez; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

TARDIF, M. **As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais**. Notas de curso Programa de pós-graduação em educação, Rio de Janeiro: PUC - Rio. Abril-Junho, 2000.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para a prática: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Portugal, Lisboa: Dom Quixote, 1995.