

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC  
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E  
EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**NORTON ALBERTON DACOREGIO**

**A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E A  
FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES: FORMAÇÃO  
CONTINUADA OU CAPACITAÇÃO?**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade do  
Extremo Sul Catarinense –  
UNESC, como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestre  
em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vidalcir  
Ortigara

**CRICIÚMA,  
2012**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

N882p Dacoregio, Norton Alberton.

A proposta curricular de Santa Catarina e a formação de seus professores : formação continuada ou capacitação? / Norton Alberton Dacoregio; orientador: Vidalcir Ortigara. – Criciúma : Ed. do Autor, 2012.  
128 p. : 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2012.

1. Professores – Formação continuada. 2. Proposta curricular - Santa Catarina. I. Título.

CDD. 21ª ed. 371.12

Bibliotecária Rosângela Westrupp – CRB 14º/364  
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC


**NORTON ALBERTON DACOREGIO**

**A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E A  
FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES: FORMAÇÃO  
CONTINUADA OU CAPACITAÇÃO?**


Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 29 de abril de 2013.

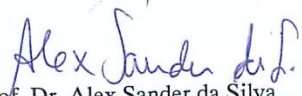
**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara  
(Orientador – UNESC)



Prof. Dr. Celso João Carminati  
(Membro – UDESC)



Prof. Dr. Alex Sander da Silva  
(Membro – UNESC)

Prof. Dr. Ademir Damazio  
(Suplente – UNESC)

Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral  
Coordenador do PPGE-UNESC



Norton Alberton Dacoregio  
Mestrando

À minha querida família: aos meus pais Lazaro e Matildes; minha esposa Adeise e meu filho Vitor; meus irmãos Cleder e Maria Leonor; meus cunhados Adriana, Alvaro, Antonio, e Elisangela; minha linda sobrinha Lia; e aos pais de minha esposa Valisio e Albertina.

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho é a realização de um sonho e uma conquista. Durante a caminhada de mestrando e para a conclusão do trabalho, contei com a contribuição de pessoas especiais, que eu não poderia deixar de agradecer.

Aos verdadeiros mestres de minha vida seu Norto e dona Tide, queridos professores e meus pais agradeço, pelo exemplo, incentivo e apoio incondicional em minha vida.

Ao Professor e meu Orientador Dr. Vidalcir Ortigara, por suas orientações, sua competência e seu profissionalismo, fica minha admiração, carinho e amizade.

Aos Professores do Mestrado em Educação; em especial à Dra. Janine Moreira que, através de sua dedicação e ternura, oportunizou os primeiros ensinamentos desta caminhada.

Aos Professores Dr. Alex Sander Da Silva e Dr. Antonio Serafim Pereira, pela participação e contribuição na banca para o aperfeiçoamento deste trabalho.

A todos os colegas de mestrado, em especial ao Cláudio que se mostrou um grande amigo, sempre me incentivando e ajudando nos momentos que precisei.

Aos colegas da carona, Rovânio e Marlene, e, também, às minhas amigas do grupo de estudos Vânia e Kamila, pelo companheirismo nas discussões e estudos necessários na construção do conhecimento, obrigado pela força, incentivo e carinho.

Ao amigo Edigard, sempre disposto a ajudar.

A minha esposa Adeise e meu filho Vitor, minhas desculpas e agradecimento pela compreensão por minha ausência e, embora cada um a seu modo, por saberem me dar o incentivo e a força que eu precisava.

“Como professor não me é possível  
ajudar o educando a superar sua  
ignorância se não supero  
permanentemente a minha”.  
(Paulo Freire)

## RESUMO

O objetivo deste trabalho foi analisar os conceitos de capacitação e formação continuada nos Documentos de 1991, 1998 (três volumes) e 2005 da Proposta Curricular de Santa Catarina e avaliar se as perspectivas da formação continuada presentes neles estão coerentes com os fundamentos teórico-metodológicos da mesma. Realizamos pesquisa bibliográfica e documental. Com um estudo preliminar e sintético nestes assuntos, conseguimos um levantamento de informações e conhecimentos necessários na investigação e planejamento do trabalho. Dentro das concepções de formação, demos ênfase a dois conceitos específicos: capacitação e formação continuada. São os conceitos mais mencionados nos Documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina. Ficou evidente para os elaboradores e organizadores da Proposta Curricular que para superar as limitações da formação inicial, e para que os professores pudessem apropriar-se dos conceitos referenciais da Proposta, seria necessário um grande programa de formação continuada. Percebe-se que, embora a Proposta Curricular encontra-se comprometida com a perspectiva filosófica materialista e com a concepção histórico cultural de ensino-aprendizagem, muitas vezes os programas de formações ofertados aos professores desvinculavam-se dos conceitos propostos pelos Documentos da Proposta Curricular. Provavelmente, isto ocorreu devido à indefinição de conceitos utilizados pelos Documentos da Proposta, que em vários momentos cita a capacitação como forma de formação aos professores, mas com um sentido de formação continuada. Este fator contribuiu para que os programas ofertados pelos órgãos da Secretaria de Estado da Educação não tenham se objetivado conforme os pressupostos da Proposta Curricular, ou seja, não estavam articulados com os seus Eixos Norteadores.

**Palavras-chave:** Proposta Curricular de Santa Catarina. Formação Continuada. Capacitação.

## ABSTRACT

The goal of this work was to analyse the concept of capacity and continued formation in the document of 1991 (three volumes) of 2005 of the curricular proposal of Santa Catarina and to evaluate if the perspectives of continued formation present in them, they are coherent with the fundamental theoretical methodology of the same. We realize accomplish research bibliographic and documental. With a preliminary and synthetic in these subjects we achieve a survey of information and knowledge necessary in the investigation and projection of work. Within the conceptions of formation we give emphasis two specific concepts: continued formation and capacity. They are concepts more mentions in the document of the curricular proposal of Santa Catarina. It stayed clear to the prepares and organizes of the curricular proposal that to dominate the limitations of the initial formation, and for the teachers may proper for them the relating to concepts of proposal would be necessary a big program the continued formation. It knows that, although the curricular proposal finds promised with the perspective philosophic materialistic and with the conception History cultural of teaching learning, many times the formation programs offer to the teachers put out the proposal concepts by the document of curricular proposal. Probably, this occurred due to the indefinite of utilized concepts by the documents of the curricular proposal, that in several moments gave the capacity like form the teachers' formation, but with the sense of continued formation. This factor contributed for that the offered programs by organs of the Secretary of State of Education did not have objected according the presupposed of curricular proposal, that is, they were not linked with the northern axles.

**Keywords:** Curricular Proposal of Santa Catarina, Continued Formation, Capacity.

## **LISTA DE TABELAS E QUADROS**

Quadro 1 - Enquadramento das diferentes expressões expostas por Prada (1997) .....	70
---	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACT: Admitido em Caráter Temporário

CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica

CENPEC: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CODEN: Coordenadoria de Ensino

CONAE: Conferência Nacional de Educação

CONSED: Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação

CLES: Coordenadoria Local de Educação

IES: Instituições de Ensino Superior

IFET: Instituição Federal de Educação Ciência e Tecnologia

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação e do Desporto

ONG: Organização Não Governamental

PCSC: Proposta Curricular de Santa Catarina

PPP: Plano Político Pedagógico

PROFORMAÇÃO: Programa de Formação de Professores em Exercício

PROGESTÃO: Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares

PUC-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SED: Secretaria da Educação e Desporto

SUBENS: Subunidades de Ensino

UE: Unidade de Ensino

UCRES: Unidades de Coordenação Regional de Educação

UNDIME: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO: Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP: Universidade Estadual Paulista

USP: Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 FORMAÇÃO ACADÊMICA: O Primeiro Passo .....</b>	<b>30</b>
1.1 RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	32
1.1.1 Possibilidades para a Formação Docente.....	38
1.1.2 Escolhendo a profissão: Professor .....	46
<b>2 CONCEITUALIZAÇÃO DOS TERMOS CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA .....</b>	<b>59</b>
2.1 MODELO CLÁSSICO DE FORMAÇÃO CONTINUADA ....	71
2.2 NOVAS TENDÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	74
2.2.1 Professor reflexivo.....	75
2.2.2 – Eixos norteadores da prática docente segundo as “tendências inovadoras” .....	83
<b>3 FORMAÇÃO CONTINUADA E CAPACITAÇÃO NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA .....</b>	<b>90</b>
3.1 A EDUCAÇÃO RUMO A PROPOSTA CURRICULAR .....	90
3.2 EIXOS NORTEADORES DA PROPOSTA CURRICULAR ..	95
3.3 A ABORDAGEM DOS CONCEITOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E CAPACITAÇÃO NA PROPOSTA.....	98
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>124</b>

## INTRODUÇÃO

Procuramos com este trabalho respostas referentes às questões norteadoras que envolvem a Proposta Curricular de Santa Catarina e a Formação dos Professores, principalmente sobre a importância e necessidade atribuída à formação contínua, entendida como todo e qualquer tipo de formação após a formação inicial. Além disso, buscamos entender como esses conceitos de formação são abordados nos debates no campo da educação.

Entendemos também ser necessário definir como aparecem os conceitos de formação continuada – que tenha uma organicidade de continuidade temporal e de conteúdo ou abordagem – e de capacitação – vista como uma formação que tenha como principal finalidade habilitar para o trabalho prático, empírico – nos documentos da Proposta Curricular. Mencionamos estes dois conceitos de formação por serem os mais citados nos Documentos da Proposta. Com isso, pretendemos analisar se esses conceitos são coerentes com os principais fundamentos que alicerçaram a elaboração da Proposta Curricular. Fundamentos estes que, de acordo com a própria Proposta, têm como principal objetivo dar uma educação de qualidade para todos, pois empreendem ações que sempre procuram garantir o maior benefício ao maior número de pessoas possíveis.

Consciente da necessidade de atualizar e aprofundar a Proposta Curricular do Estado, constituímos o Grupo Multidisciplinar, para o qual foram selecionados educadores de comprovada formação e destacada ação pedagógica. Confiamos a esse grupo a importante atribuição de incorporar à referida

proposta o que há de mais atual nas discussões pedagógicas que considerem a possibilidade de todos aprenderem, pois não nos interessava que fossem acrescidas contribuições que acenassem para a possibilidade de formar poucos gênios ao lado de multidões de analfabetos. (SANTA CATARINA, 1998a, p.7).

A criação da Proposta Curricular veio para dar ao currículo escolar catarinense uma unidade, sendo necessária também para orientar uma mudança no processo educacional, contando para isso com a contribuição de concepções educacionais derivadas do pensamento histórico-cultural (SANTA CATARINA, 1991).

De acordo com a Proposta Curricular, embora esta concepção traga uma carga conceitual que a liga a diferentes momentos da tradição filosófica, desde a antiguidade, tem na sua origem preocupação com a compreensão de como as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores. Ainda de acordo com a Proposta, estas não são consideradas uma determinação biológica e sim resultado de um processo histórico e social, em que as interações sociais vividas por cada criança são, dessa forma, determinantes no desenvolvimento dessas funções.

A educação é um processo fundamental para o homem porque, ao contrário dos outros animais, o indivíduo humano não recebe na sua herança genética toda a herança acumulada pelas gerações anteriores no seu processo de ação sobre a realidade, pois aquilo que caracteriza, de fato, um indivíduo humano, do ponto de vista histórico e social, é o seu ser genérico. Ou seja, a herança cultural da humanidade, da qual esse indivíduo vai se apropriando ao longo de sua existência. Mas este indivíduo precisa também criar novas objetivações correspondentes às

suas ideias e aos desafios de seu tempo. É dever da educação que tal apropriação ocorra, bem como dotar o indivíduo de instrumentos para criar essas novas objetivações.

A formação continuada do educador, na perspectiva Histórico Cultural, toma como base a prática pedagógica e situa como finalidade desta levar os alunos a dominarem/apropriarem-se dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.

Sendo assim, a Proposta Curricular afirma que na educação escolar o professor tem a função de articulador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno. Para conseguir que os alunos se apropriem do saber escolar de modo a se tornarem mais autônomos e críticos, o professor precisa estar, ele próprio, apropriando-se desse saber e tornando-se cada vez mais autônomo e crítico.

Já se passaram vinte e um anos desde o lançamento do primeiro Documento da Proposta Curricular de Santa Catarina. O processo de elaboração e sistematização dos documentos da Proposta Curricular tiveram início em 1988, quando sob coordenação da Secretaria de Estado da Educação, um “representativo”<sup>1</sup> grupo de educadores iniciou a discussão e a elaboração da Proposta, publicada em 1991 (SANTA CATARINA, 1991). Do processo de discussão e elaboração, reiniciado em 1996, resultou a publicação do segundo Documento da Proposta em 1998. Para este trabalho, a Secretaria de Estado da Educação constituiu um grupo de educadores denominado “Grupo Multidisciplinar”. Esta edição foi constituída por três volumes contendo respectivamente: as

---

<sup>1</sup> É importante frisarmos que o grupo de professores não foi tão representativo assim, uma vez que o cotidiano escolar da maioria dos professores, principalmente com sobrecarga de aulas, não permitiu uma efetiva participação, o que comprometeu com certeza o processo de discussão e elaboração da Proposta Curricular.

disciplinas curriculares; os temas multidisciplinares; e as disciplinas de formação para o magistério (SANTA CATARINA, 1998). E por fim, no intuito de dar mais um passo significativo ao processo de discussão, sistematização e socialização da Proposta Curricular, em 2004 a Secretaria de Estado da Educação e Inovação, por intermédio da Diretoria de Educação Básica e Profissional, constituiu seis Grupos de Trabalho com o objetivo de elaborar e socializar um novo documento norteador, incluindo seis temas multidisciplinares considerados relevantes nessa fase histórica. Os seis grupos temáticos, constituídos por educadores, especialistas, gestores e consultores, discutem e organizam as diretrizes curriculares para os temas: educação e infância; alfabetização com letramento; educação e trabalho; educação de trabalhadores; ensino noturno e educação de jovens (SANTA CATARINA, 2005).

É aí que acreditamos na importância da formação continuada dos educadores, para preencher esta lacuna entre a Proposta Curricular e os educadores, formações estas em que possibilitem aos educadores efetivamente se apropriarem da Proposta, discutindo e relacionando teoria e práticas possíveis para serem efetivadas no cotidiano escolar, contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem.

E o que se tem constatado é que estas formações nem sempre estão disponíveis aos educadores, e também, muitas vezes, não são adequadas à realidade destes profissionais. Principalmente porque entendemos que os professores inseridos na realidade educacional das escolas não participaram da construção da Proposta, partindo do pressuposto que estes educadores se efetivaram na Rede Estadual de Educação nos dois últimos concursos que o Estado realizou (1998 e

2004), época em que a Proposta Curricular já estava praticamente elaborada, sem contar com o grande número de professores ACTS (Admitido em Caráter Temporário) contratados, o que aumenta ainda mais o índice de professores que não participaram do processo. Somado a isso, muito pouco tem sido feito para que estes educadores se apropriem dos conhecimentos das edições da Proposta Curricular. Portanto, não conhecem os Documentos da Proposta ou quando os conhecem não é o suficiente nem o necessário para contribuir com suas práticas educacionais.

A formação continuada dos educadores vem acompanhada da necessidade destes profissionais se atualizarem, pois como sabemos, os conhecimentos são sempre sócio-historicamente condicionados. Ainda, a apropriação dos conhecimentos pelo ser humano, como acenamos anteriormente, não se completa com o período de formação inicial dos professores, pois o tempo pedagogicamente necessário para isso é insuficiente. Ademais, as transformações socioculturais têm repercussão nos processos de ensino-aprendizagem. Isso é reforçado quando compreendemos as transformações atuais da sociedade, em que os professores, recorrentemente têm dificuldades em acompanhar tais mudanças. Poderíamos citar o que Wood (1999, p. 17), no texto *O que é agenda 'pós moderna'*, explicita:

como podemos negar a importância da língua e da política cultural em um mundo tão dominado por símbolos, imagens e 'comunicação de massa', para não falar na 'superestrada da informação?'. Quem negaria tudo isso num mundo de capitalismo global tão dependente da manipulação de símbolos e imagens numa cultura de publicidade onde a "mídia" serve de mediadora até mesmo de nossas experiências

mais pessoais, a um ponto tal que o que vemos na televisão parece mais real que nossa própria vida; e onde as condições do debate político são estabelecidas – e estreitamente limitadas – diretamente pelas injunções do capital, na medida em que o conhecimento e a comunicação são cada vez mais concentrados nas mãos das empresas gigantes?

Frigotto (1995, p. 40-41) também nos ajuda a compreender esse momento, quando se refere aos novos recursos tecnológicos. Para o autor, tais recursos são controlados pelos interesses do novo padrão capitalista de acumulação do capital no setor educativo,

Evidenciam a retomada das orientações teórico-ideológica da teoria do capital humano, adaptada ao atual momento histórico da sociedade, possibilitando a consolidação das novas concepções de organização socioeconômica, política e cultural, como: globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e a defesa da educação geral, formação polivalente e valorização do trabalhador.

A exigência da sociedade frente aos avanços tecnológicos e as transformações econômicas e culturais colocam de forma gradativa a necessidade de a escola voltar-se para a produção do conhecimento na construção dos bens sociais, culturais e materiais para o exercício da cidadania, exigindo dos educadores uma postura crítica frente a esta realidade.

Devido a estas exigências, vem se cobrando nas escolas, a formação de um trabalhador mais flexível, polivalente, capaz de adaptar-se a muitos empregos e, no emprego, capaz de cumprir muitas e

diferentes funções. Em outros termos, as receitas propostas se embasam em novos conceitos que tentam dar conta da nova materialidade das relações de trabalho e sociais. Comparativamente ao modelo anterior de educação tecnicista, onde os conceitos eram de fundo mais quantitativo; empregabilidade, formação para a qualidade total, formação abstrata, formação flexível e polivalente.

Agora os conceitos são de fundo mais qualitativo. Buscar o conhecimento por meio dessas mediações instrumentais, materializadas nas tecnologias, requer uma forma de trabalho coletivo na busca da unidade/ totalidade do conhecimento, no fazer pedagógico. Ao contrário do que ocorre na produção capitalista, onde a técnica está somente a serviço da reprodução do capital, as tecnologias na atividade pedagógica devem atuar a favor da não competitividade, mas de um trabalho solidário, de uma prática coletiva interdisciplinar com qualidade social, na perspectiva da transformação da sociedade.

A importância da formação continuada a ser oferecida aos educadores fica ainda mais evidente quando a própria Proposta sugere que

As pessoas não mais aprendem apenas com a informação limitada à sabedoria de alguns poucos professores ou das tradições familiares ou do convívio comunitário. Não há como esconder, dentro do espaço da sala de aula, as limitações do conteúdo de um professor por mais bem formado e preparado que seja. A sala de aula escolástica foi construída para proteger a relativa ignorância do mestre medieval. Hoje, o mestre convive com alunos que acessam pela televisão, pelo computador, pelo telefone, por livros, bases de informação abertas, tornando-se, impossível, o domínio de todas elas. Os

alunos trazem também as vivências do cotidiano, é impraticável uma só pessoa acessar todo o conjunto de saberes transmitidos pela tradição e pelos meios de comunicação da atualidade. A transformação dos meios de comunicação leva necessariamente à mudança do processo de ensino aprendizagem. Não há como ser um bom professor, ditando aos alunos trechos de uma apostila amarelada ou de um livro-texto que não acompanha a dinâmica de renovação das informações que fluem através das redes em permanente atualização. Essa mudança atinge todos os níveis e modalidades de educação. Desde crianças, as pessoas têm acesso a interações de alto conteúdo comunicativo. Os jovens e as crianças de hoje são sujeitos de aprendizagem ativos e rebeldes a uma prática pedagógica unidirecionada ao aluno. Cabe, então, ao professor de sucesso, exercer o importante papel de líder e facilitador do processo interativo de ensino-aprendizagem. (SANTA CATARINA, 2005, p. 5).

Ainda de acordo com a Proposta Curricular, uma de suas linhas mestras seria capacitar recursos humanos e promover a pesquisa e extensão necessárias às exigências do processo de desenvolvimento da atualidade (SANTA CATARINA, 1991). Mas, será que os conhecimentos considerados necessários para viver dentro dessa organização social estão sendo contemplados? E, se estão, sob qual concepção seria, a de capacitação ou formação continuada de professores? A própria Proposta menciona, muitas vezes de forma confusa ou proposital, esses termos, ora orientando sobre a importância da capacitação, ora sobre a formação continuada dos docentes.

Para exemplificar esta dúvida, poderíamos citar a Proposta quando nos sugere que sua discussão e sistematização foram seguidas

por um intenso processo de socialização em toda a rede, por intermédio de cursos de capacitação, geralmente ministrados por educadores integrantes do Grupo Multidisciplinar<sup>2</sup> (SANTA CATARINA, 1998). O Documento de 1991 ainda faz referência a que, mais tarde, dever-se-ia realizar um intensivo movimento em torno da formação continuada de professores, articulando os referenciais teóricos dos documentos publicados com a ação docente nos ambientes onde se materializam os processos de ensino e de aprendizagem (SANTA CATARINA, 1991).

Na busca por entender os documentos publicados e sua importância na prática em sala de aula, como professor da rede estadual, na disciplina de Educação Física<sup>3</sup>, percebemos a necessidade de uma formação que auxilie na superação das limitações da nossa formação inicial, possibilitando melhora das ações pedagógicas. O que percebemos na prática como docente é a carência de formação ofertada aos professores. Quando esta formação acontece é através de cursos que, na maioria das vezes, não contemplam o interesse e as necessidades dos professores, pois não se guiam, nos parece, pelos fundamentos da Proposta Curricular e, conseqüentemente, não cumprem nem a tarefa de

---

<sup>2</sup> Grupo Multidisciplinar foi um grupo de educadores integrado por especialistas, mestres e doutores da rede, além de consultores externos. Teve sua formação iniciada em 1995, a partir de um edital divulgado em todo o Estado, para inscrição de candidatos à composição do grupo. A seleção se deu a partir de critérios de formação acadêmica (pós-graduação em nível de Doutorado, Mestrado e Especialização), conhecimento da primeira versão da Proposta Curricular e apresentação de Projeto de Trabalho vinculado teórica e praticamente a essa proposta. Selecionado o grupo, foi formalmente constituído por Portaria do Senhor Secretário de Estado da Educação e do Desporto, e foi liberado de metade de sua carga horária, para dedicar-se ao Projeto de Revisão e Aprofundamento da Proposta Curricular.

<sup>3</sup>Professor efetivo, lotado nas Escolas de Educação Básica Dr. Miguel de Patta e Escola de Educação Fundamental P.Heriberto Borget - Grão-Pará-S.C.

capacitar, muito menos de proporcionar uma formação continuada aos professores.

Somado ao fato da carência de formação ofertada aos professores, as condições do contexto educacional fazem com que o professor não coloque a formação como necessidade. Nesse caso, não podemos somente delegar responsabilidade à categoria docente, embora muitos professores saibam que sua qualificação passa por um processo de reflexão, pesquisa, debate, atualização por meio de leituras diversas e pela troca de conhecimentos e experiências com os colegas. Encontramos da mesma forma obstáculos muitas vezes difíceis de transpor no cotidiano escolar. A valorização profissional e a didatização pelos manuais, com finalidades voltadas quase que exclusivamente ao fazer do ofício, são fatores que contribuem para a desmotivação dos professores. Outro aspecto é a organização gerencial e curricular da escola, ou seja, toda a estrutura da escola e as dificuldades encontradas pelos professores para terem tempo e condições de buscar sua formação.

Desse modo, diagnosticou-se a necessidade em nossa vivência no cotidiano escolar – pois como mencionamos anteriormente, também nos incluímos na parcela de educadores que encontram dificuldades em buscar sua formação e que tiveram uma participação muito pequena na criação e elaboração da Proposta Curricular do Estado, passando assim, pelas mesmas dificuldades e angústias dos educadores aos quais nos referimos. Com o ingresso no curso de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Extremo Sul Catarinense, instigado pelas discussões que ocorriam nas aulas das disciplinas cursadas, resolvemos estudar a Proposta Curricular para entendermos melhor seu propósito. Um dos

motivos apontados pelos Documentos é o de que a Proposta foi criada com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino do Estado.

Sabemos também que um dos pontos importantes, para que ocorra esta qualidade na educação, passa pela formação do professor. Muito se fala, hoje em dia, de que o mercado precisa de iniciativa, criatividade, capacidade de trabalhar em grupo e exige que o professor seja sintonizado com o mundo e com os interesses da população. Na área da educação não é diferente, é pensando assim que acreditamos que após a sua graduação (formação inicial), o professor continue sua formação, cuja finalidade seja qualificar, estimular e valorizar este docente. Que esta formação funcione como um veículo que contribua para a estrutura da prática pedagógica, evitando a fragmentação do conhecimento, o distanciamento entre a prática docente e a realidade dos participantes do processo educativo além da visão do papel do professor como transmissor de conhecimento.

Entendemos que a formação continuada não pode ser considerada como a solução para a educação, muito menos para a solução de todos os problemas dos educadores. Entretanto, sem dúvida é fator imprescindível e necessário para o crescimento dos professores e uma fonte de motivação, o que contribui com a evolução profissional na prática, possibilitando ainda uma progressão no plano de carreira do mesmo, favorecendo o processo de ensino e de aprendizagem com mais qualidade educacional.

Para reforçar este pensamento, citamos a Semana Nacional de Educação para Todos<sup>4</sup> (1994), onde um Painel apresentava o tema

---

<sup>4</sup> Plano Decenal de Educação para Todos. A discussão do Plano com os mais diferentes setores da sociedade culminou com o Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação firmada pelo Ministério de Educação, Conselho Nacional

*Magistério: Padrão de Formação, Capacitação e Carreira*, com a seguinte introdução:

Nenhuma reforma educacional terá êxito no Brasil, se não for possível atingir, progressivamente, padrões aceitáveis de qualidade na carreira do magistério. Esta qualidade deve ser vista em três dimensões: a função pedagógica do professor, sua profissionalização e as condições de trabalho docente. São três aspectos indissociáveis, que precisam convergir para a meta de universalizar a educação fundamental. (BRASIL, 1994, p. 85).

Entendemos que a formação continuada se articula com as três dimensões acima citadas. Nesse aspecto, este trabalho de pesquisa pretende questionar a abordagem da formação continuada nos documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina e se essa abordagem está coerente com seus Eixos Norteadores. Compreendemos ser importante conhecer e analisar esses conceitos, pois consideramos que diversas são as formas de conceber o processo de formação continuada dos professores. Constatamos também que ao longo de sua evolução, as formações vêm sendo marcadas por diferentes nomenclaturas, termos como treinamento, aperfeiçoamento, educação

---

de Secretários de Educação, União Nacional dos Dirigentes de Ensino Municipal, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Esses órgãos tinham como consenso o objetivo de estabelecer e implementar uma política de longo alcance para a profissionalização do magistério visando elevar os padrões de qualidade da educação básica. Uma constatação feita pelo Plano, foi que embora tivesse crescido o número de professores habilitados para o ensino, verificava-se, ainda, um comprometimento da qualidade de seu desempenho em decorrência, tanto do esgotamento dos sistemas de formação inicial e da escassez de formação continuada dos educadores, quanto da precariedade das práticas de seleção, de admissão, de lotação e, fundamentalmente, da política salarial da carreira.

permanente, reciclagem, qualificação, capacitação entre outros que têm sido utilizados para definir a formação continuada. Estas nomenclaturas carregam em si um conjunto de princípios e concepções que se materializam nas práticas formativas incorporadas pelos sistemas de formação continuada dos professores.

Como objetivo geral este trabalho procura analisar os conceitos de capacitação e formação continuada nos Documentos de 1991, 1998 (três volumes) e 2005 da Proposta Curricular de Santa Catarina e relacioná-los com o debate do campo da educação. Focamos nestes dois tipos de conceitos de formação por verificarmos que são os mais citados nos Documentos estudados. Com aprofundamento dos estudos nos conceitos de capacitação e formação continuada e suas principais tendências, esperamos adquirir subsídios para alcançar os objetivos específicos de descrever e avaliar se as perspectivas da formação continuada presentes nos Documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina estão coerentes com os fundamentos teórico-metodológicos da mesma; explicitar como o debate na área de Educação tem apresentado os diferentes conceitos relacionados à formação continuada; descrever como os conceitos de formação continuada e capacitação são abordados nos diversos documentos da Proposta.

Para realização deste trabalho utilizamos de pesquisa bibliográfica e documental, analisando as referências teóricas publicadas em alguns livros, artigos e documentos, considerados importantes para a análise necessária à construção do trabalho, visto que este tipo de pesquisa coloca o pesquisador em contato com a produção referente ao tema de estudo.

A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Ela constitui uma técnica para fornecer ao pesquisador a bagagem teórica, de conhecimento e o treinamento científico que habitam a produção de trabalhos originais e pertinentes. A consulta de fontes consiste na identificação das fontes documentais (documentos audiovisuais, documentos cartográficos e documentos textuais), na análise das fontes e no levantamento de informações (reconhecimento das ideias que dão conteúdo semântico ao documento).

O principal Documento de estudo utilizado para a realização do trabalho é a Proposta Curricular de Santa Catarina com suas edições publicadas em 1991, 1998 (três volumes) e 2005. A Proposta Curricular de 1991 teve início quando a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina organizou grupos de trabalho objetivando dar início aos debates para a formulação da mesma. Com os resultados dos estudos e das discussões desses grupos de trabalho, foram organizados e sistematizados quatro edições no formato de jornais que posteriormente ficaram conhecidos como os jornais da Proposta Curricular de Santa Catarina. Em seguida, foram publicados em encadernação única, ficando conhecido como o primeiro caderno da Proposta Curricular, intitulado *Uma Contribuição Para A Escola Pública Do Pré-Escolar, 1 Grau, 2 Grau e Educação de Adultos*.

Em 1998, foram editados os cadernos resultado dos debates dos Grupos Multidisciplinares, compostos por três volumes, intitulados *Proposta Curricular: Educação Infantil; Ensino Fundamental e Médio - Disciplinas Curriculares; Proposta Curricular: Educação Infantil; Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação*

*infantil e séries iniciais*; e *Proposta Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio - Temas Multidisciplinares*. Os temas multidisciplinares indicados por esse último volume são: educação sexual, educação e tecnologia, educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação especial, avaliação, educação escolar indígena, educação e trabalho.

O último Documento da Proposta foi publicado em 2005 com o título *Proposta Curricular: Estudos Temáticos*. Neste volume, são indicadas como “estudos temáticos” as seguintes áreas: alfabetização com letramento, educação e infância, educação de jovens, educação de trabalhadores, educação e trabalho e ensino noturno.

Após descrevermos os documentos textuais das Propostas Curriculares do Estado de Santa Catarina, afirmando-os como a principal fonte documental de nosso trabalho, passamos a analisar e anotar os principais tópicos destas literaturas, relevantes às questões delimitadas aos problemas e objetivos do nosso estudo. Neste estudo, focamos os eixos temáticos e os fundamentos da Proposta curricular, a formação inicial do docente e sua formação continuada, sendo que, dentro dessas concepções de formação, daremos ênfase em dois conceitos específicos, são eles, a capacitação e a formação continuada. Este estudo preliminar e sintético nos possibilitou um levantamento de informações e conhecimentos necessários no auxílio e na investigação dos demais passos para o planejamento do respectivo trabalho.

Estruturamos o trabalho da seguinte maneira. No 1º capítulo, analisamos a importância da formação após a formação inicial, pois na prática sabemos que esta formação não é suficiente para o desenvolvimento profissional. Fizemos ainda algumas reflexões sobre a

formação inicial dos professores e suas trajetórias em busca da formação continuada, mostrando e dando alguns exemplos de possibilidades de formação e em seguida comentários mais específicos sobre a graduação do professor.

No 2º capítulo, por saber da necessidade de realizar uma formação continuada que valorize a prática realizada pelos professores na escola, formação esta que articule teoria e prática melhorando a construção do conhecimento do professor, para favorecer a formação de um professor crítico e, assim, com esses subsídios, desenvolver uma prática docente crítica e realmente transformadora. Realizamos um estudo procurando conhecer e entender os conceitos dos termos capacitação e formação continuada. Estudamos o conceito de cada concepção, suas tendências, particularidades, principais diferenças e semelhanças.

No 3º capítulo, foi feita uma breve descrição à criação e elaboração da Proposta Curricular com ênfase em seus eixos norteadores. Entendemos que os fundamentos da Proposta têm como eixos fundamentais a concepção de homem e aprendizagem inseridos em um processo histórico e social, em que o professor passa a ter a função de mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno. Buscamos descrever e analisar como os conceitos de capacitação e formação continuada são abordados nos documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina e em que perspectivas são coerentes com os fundamentos teórico-metodológicos da Proposta.

Como considerações finais procuramos evidenciar, a partir dos conceitos de formação estudados – capacitação e formação continuada – e com a análise dessas formações em relação aos documentos da

Proposta Curricular de Santa Catarina, algumas conclusões pertinentes à problemática do nosso estudo, possibilitando apoio para estudos futuros.

## **1 FORMAÇÃO ACADÊMICA: O PRIMEIRO PASSO**

Discutir a formação do educador contemporâneo nos remete a um fator básico e fundamental. Básico seria a sua trajetória na formação inicial e fundamental, então, seria a complementação e atualização deste educador, através da formação continuada.

A proposta curricular quando fala sobre a formação de professores, principalmente na visão de professores pesquisadores, tem a preocupação de alertar para o perigo de se pensar que ao se formar, o docente passa a ter a ideia de acabamento, de alguém pronto e moldado para executar tarefas ou agir em situações previamente estabelecidas, caindo nas armadilhas de apenas reproduzir as informações recebidas, sem mudanças, como se fossem cópias. A proposta afirma que a formação deste educador com uma tônica puramente reprodutivista transmitirá conhecimentos, com pouca ou nenhuma possibilidade de preparar o aluno para intervir na sociedade e melhorá-la.

A Proposta compreende a importância da formação acadêmica inicial, mas entende que

Os saberes do professor não podem ser resumidos a sua formação acadêmica, mesmo que seja muitas vezes a ela atribuída. Com isso, não se está desqualificando nenhum título obtido em qualquer nível de formação, pois agir dessa forma seria tão grave quanto declarar que após o término da faculdade o professor nada mais tem a aprender. O que estamos defendendo é a necessidade de aperfeiçoamento e reflexão constante que leve em conta também sua prática. O fato de que o conhecimento de um determinado professor resume-se basicamente em sua racionalidade, dificulta que

esse educador atinja um dos principais objetivos da tarefa educativa progressista, que é a construção de uma sociedade mais justa; porém, para trabalhar com o educando, é preciso ir além da cientificidade de qualquer disciplina. (SANTA CATARINA, 2005, p.130).

Entendemos que esta formação continuada deverá habilitar o educador para o exercício crítico-reflexivo da docência, com um educador refletindo criticamente, articulando teoria e prática, promovendo assim, a emancipação dos alunos e de modo a conduzir a sua aprendizagem como sujeito atuante na renovação escolar. Essa renovação pode ocorrer a partir de várias mudanças nos conteúdos científicos e culturais, na contribuição com o resgate da volitividade do aluno de aprender, favorecendo muito o processo de ensino-aprendizagem.

Para completar o pensamento de renovação da escola podemos citar a Proposta, quando nos afirma que

No processo aberto de ensino-aprendizagem, prevalece o interacionismo entre o professor-aluno e outros agentes da educação, como os pais, a direção da escola e as pessoas que vivem na comunidade ou no mundo do trabalho. O que se deve buscar é criar condições que favoreçam o aprendizado. Todos são percebidos como sujeitos de aprendizagem porque se comunicam num processo de geração de conhecimento, subjetivo e coletivo ao mesmo tempo. São as pessoas que aprendem e aprendem individualmente; porém o esforço interativo de aprendizagem confere caráter social à educação. O conhecimento se dá em benefício de todos. (SANTA CATARINA, 2005, p. 6).

Acreditamos ser possível ampliar os espaços para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de maneira aberta, em que professor e aluno interajam na geração contínua do novo conhecimento. Quem sabe assim, não estaríamos preparando e formando nossos alunos, como definiu Paul Valéry (apud NOVAES, 1996, p. 14):

Vejo passar o “homem moderno”, com uma idéia de si mesmo e do “mundo” que não é mais uma idéia determinada - que não pode deixar de ter várias idéias, que quase não poderia viver sem essa multiplicidade contraditória de visões -, ao qual se tornou impossível ser o homem de um só ponto de vista e de pertencer realmente a uma só língua, a uma só nação, a uma só confissão, a uma só física... Em consequência, as idéias, mesmo os hábitos, começam a perder o caráter de essências para assumir o caráter de instrumentos.

Sendo assim, a formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e da exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna e por isso está associada às transformações das práticas escolares, refletindo na formação do cidadão cada vez mais crítico e consciente de seu papel na sociedade.

## 1.1 RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Esta relação está vinculada com o processo de melhoria da qualidade do ensino, através da valorização do magistério. Na visão dos

educadores essa valorização só será obtida por meio de ações que implicam em três condições primordiais:

- A formação profissional inicial;
- A formação continuada;
- As condições de trabalho, salário e carreira.

Em um diagnóstico, o Plano Estadual de Educação<sup>5</sup>, Lei nº0326.9/2002, referente à formação dos professores e à valorização do magistério, afirmava que

Faz-se necessária implementação de políticas de valorização do magistério, que contemple a formação profissional inicial, boas condições de trabalho, cuidados de prevenção à saúde no exercício da função, salário digno, plano de carreira, formação continuada, entre outras. (SANTA CATARINA 2002, p.46).

Este diagnóstico ressaltava ainda que nas últimas décadas foram pouco significativos os avanços na formulação de políticas públicas de recursos humanos, principalmente no que se refere à formação e à valorização dos profissionais da educação, observada a indiferença à insistente busca por melhores condições de trabalho, de profissionalização e de reconhecimento da categoria. Lembrava também a importância de se criar condições para manter o entusiasmo aos

---

<sup>5</sup> O presente documento é fruto de ampla participação e debate de todas as instituições e comunidades interessadas na educação e no desenvolvimento da sociedade catarinense, resulta de etapas sucessivas de apresentação de contribuições e propostas, que foram aglutinadas em documentos municipais, regionais e estadual. Todas as definições sobre atividades a serem desenvolvidas, metodologias e processos de coleta e sistematização de propostas da sociedade catarinense foram apreciadas, melhoradas e aprovadas pelo Fórum Estadual de Educação de Santa Catarina, composto por representantes de 35 entidades, associações, sindicatos e outras organizações ligadas à educação. Este Fórum foi criado e instalado no início do processo de elaboração deste Plano.

recém-formados, estimulando a todos à dedicação e confiança, próprias de quem aposta em bons resultados pedagógicos, indicando que para isso é necessário criar políticas para que os educadores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação.

Não é nova a ideia de que devemos estudar para termos uma melhor formação e assim arrumarmos um emprego com melhor remuneração. Este pensamento vem sobrevivendo há várias gerações, os profissionais mais preparados sempre aumentariam a sua produtividade, pois, ao educar-se, o indivíduo estaria se valorizando, na mesma lógica em que valoriza o capital.

Segundo Cattani (2002, p. 17), para a teoria do capital humano,

A qualidade da mão-de-obra obtida graças à formação escolar e profissional potencializaria a capacidade de trabalho e de produção. Os acréscimos marginais e formação proporcionariam acréscimos marginais superiores de capacidade produtiva, o que permitiria maiores ganhos para empresas e também, para os trabalhadores.

A relação entre educação e trabalho, como forma de aumentar a competitividade das empresas, não é nova e é sistematicamente enfatizada no Relatório Delors<sup>6</sup> (1998, p.104-5):

---

<sup>6</sup> Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Intitulado: Educação, um Tesouro a descobrir, (1996), em que se exploram os Quatro Pilares da Educação. Jacques Delors afirma que para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é,

O progresso científico e tecnológico e a transformação dos processos de produção resultante da busca de uma maior competitividade fazem com que os saberes e as competências adquiridas, na formação inicial, tornem-se rapidamente obsoletos e exijam o desenvolvimento do profissional permanente. Esta dá resposta, em larga medida, a uma exigência da ordem econômica e faz com que e a empresa se dote das competências necessárias para manter o nível de emprego e reforçar a sua competitividade. Fornece, por outro lado, às pessoas, ocasião de atualizarem seus conhecimentos e possibilidades de promoção.

Sendo assim, podemos verificar que o Relatório Delors defende a formação continuada de qualquer profissional na perspectiva de que esta seja capaz de dinamizar o mercado de trabalho proporcionando, assim, o crescimento econômico. Nessa perspectiva, torna-se importante que os programas de educação e formação profissional para os trabalhadores, e aí estão incluídos também os trabalhadores em educação, possam fornecer-lhes maiores possibilidades de trabalho em setores econômicos em que as aquisições de novas competências funcionam como condição necessária para o sucesso no desempenho de suas atividades e possibilita-lhes o exercício da cidadania. Traz, ainda, implícita a ideia de que o nível de qualificação, por meio da formação, produz um aumento na produtividade, que se traduz, por sua vez, em

---

adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que essas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

salário, o que reforça, dessa forma, a teoria do capital humano. Para Taddei (2004, p.49),

a educação deve adequar-se ao mundo dos empregos. Isso não significa que a função social da educação seja garantir esses empregos nem, muito menos ainda, criar fontes de trabalho, mas, que é da responsabilidade do sistema educacional promover o que os neoliberais chamam de “empregabilidade”.

Entendemos ser legítima a busca dos docentes pela melhoria profissional, ainda mais neste momento que os profissionais de ensino vivenciam, que solicita uma formação que transite tanto dentro dos limites da escola, como fora dela, pois temos a escola como ponto de partida e de chegada para a formação continuada, posto que, como sabemos, ou as formações são realizadas, como ações planejadas de fora para dentro da escola, ou acontecem no interior dela, de acordo com a prática docente.

O professor, na qualidade de profissional da educação, necessita de uma formação continuada, que inclua sua área do conhecimento específico, a área pedagógica e a dimensão política. Incentivado a trabalhar em equipe e coletivamente com seus colegas, de modo que esteja sempre trocando ideias e experiências sobre ações pedagógicas, projetos inovadores e mediação com alunos. Insistir para que o professor deixe de ser especialista em uma disciplina para se transformar em mediador de aprendizagens, que construa clima de confiança, de abertura, de corresponsabilidade, de parceria com seus alunos, visando à educação e formação profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB – Lei nº 9.394/96 concebe a educação profissional como uma modalidade de educação continuada, a qual perpassa toda a vida produtiva do cidadão. Tem como objetivos garantir a profissionalização diversificada, flexível e de qualidade nos níveis básico, técnico e tecnológico. Em suas diretrizes afirma que

as transformações sociais que vêm ocorrendo neste início de século passam por mudanças profundas no mundo do trabalho. Os desafios estão relacionados aos avanços tecnológicos e às novas expectativas das empresas que agora enfrentam mercados globalizados, extremamente competitivos. Com isso surgem também novas exigências em relação ao desempenho dos profissionais. A educação não poderia ficar alheia a essas transformações. Em todo o mundo, uma grande inquietação domina os meios educacionais gerando reformas que preparem o homem às novas necessidades do trabalho. Os profissionais que vão enfrentar o mundo moderno devem estar preparados para o trabalho e para o exercício da cidadania. Não mais a formação para um posto de trabalho que prepare o homem “executor de tarefas”. A nova educação profissional forma o trabalhador pensante e flexível, no mundo das tecnologias avançadas. Essa formação profissional não se esgota na conquista de um certificado ou diploma. A nova política estabelece a educação continuada permanente, como forma de atualizar, especializar e aperfeiçoar jovens e adultos em seus conhecimentos tecnológicos. (SANTA CATARINA, 2002, p.37).

Assim, tão importante quanto uma sólida formação inicial é sua continuidade, sua renovação e extensão por meio da atualização e

formação permanente. É neste sentido que sabemos ser bem-vinda a ideia de desenvolvimento profissional ligada à formação continuada. Temos que lembrar que esta formação não se restringe somente às Universidades ou às experiências profissionais no ambiente escolar, mas também na vida familiar, nos momentos de lazer, nos movimentos sindicais e em tantos outros.

### **1.1.1 Possibilidades para a Formação Docente**

O aparecimento desses vários tipos de formação tem um significado, como já discutimos antes na formação inicial, foi criado o discurso da atualização e o da necessidade de renovação.

A formação continuada é vista como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho, sendo desta maneira colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais, refletindo a preocupação de todos os setores da sociedade em manter a competência profissional em um nível de qualidade que corresponda ao desenvolvimento tecnológico, científico e cultural da atualidade.

Os estudos sobre formação continuada vêm aumentando nos últimos anos, devido à necessidade da construção de um novo perfil profissional do professor, que, para a maioria dos autores, deve ser um sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo. Segundo Barbosa (2004, p.153-154), os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;
- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério;
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica.

Vamos apresentar o conceito de formação, segundo Garcia (1999, p.26):

a Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores- em função ou em exercício- se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo

de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Garcia (1999) explica que a formação é uma área de conhecimento e investigação centrada no estudo dos processos por meio dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional e, como processo, têm seu caráter sistemático e organizado. Salienta, ainda, que os princípios não esgotam a multiplicidade de abordagens que a formação de professores contém enquanto disciplina, mas contribuem para uma primeira definição da nossa concepção da formação de professores e dos métodos mais apropriados para o seu desenvolvimento. Em função disso, na sequência, foram elencados os princípios para a formação de professores que se referem ao conceito apresentado:

- a) Diz respeito ao aspecto que concebe a formação docente como um contínuo (ao longo da carreira).
- b) Consiste na necessidade de integrar a formação docente em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, ou seja, os processos formativos e as mudanças previstas devem ser pensadas em conjunto. Segundo o autor, é difícil defender uma perspectiva sobre a mudança para a melhoria da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para seus agentes que têm de desenvolver na prática as reformas.
- c) Reforça o anterior, pois considera muito importante a ligação entre os processos de formação de professores com e o desenvolvimento organizacional da escola.
- d) Trata da fundamental articulação entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente

acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores.

- e) A necessidade da integração teoria-prática na formação.
- f) Trato do isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva.
- g) Considera as características individuais de cada professor ou grupo de professores e, dessa forma, pensa em direcionar a formação de acordo com os interesses dos participantes.
- h) Considera que todo processo formativo deve estimular a capacidade crítica.

Kramer (1989), apresenta que vêm sendo utilizados dois tipos de estratégias pelos nossos sistemas de ensino na formação em serviço: os “treinamentos”, via efeito multiplicador, e os “encontros de vivências”.

Ainda na visão de Kramer, os pacotes de treinamento têm sido utilizados para introduzir, rapidamente, certas inovações educacionais. Nessas ações tem-se observado que cabe à instância central dos sistemas educacionais a concepção, o planejamento e elaboração de materiais, o estudo e o aprofundamento teórico. Esses pacotes são, então, repassados para a equipe da própria instância central que, por sua vez, repassa os conhecimentos e a proposta para as instâncias intermediárias. Estas, por não deterem os conhecimentos que levaram à elaboração da Proposta, correm o risco de simplificá-la e fragmentá-la ao repassarem-na para os profissionais da escola. Este repasse pode ou não se fazer através dos especialistas que constituem, assim, mais um nível de multiplicação. É fácil perceber que esta fragmentação pode, ainda, ser agravada pelos conflitos que possam existir entre as várias instâncias e no interior delas.

Já os encontros de vivências têm seus referenciais centrados nos aspectos sócio-afetivos e visam questionar valores e preconceitos. Fazem parte dessa categoria aqueles encontros que utilizam estratégias como laboratórios de sensibilidade, análise de casos, demonstrações, oficinas, etc. Segundo Kramer (1989), essas ações apresentam dois problemas principais: a visão dicotomizada sobre a prática e o caráter de evento desarticulado do trabalho dos professores. Podemos ainda citar outras possibilidades de ações de formação continuada:

- a) A formação continuada realizada pela universidade : Como explica a LDB, cabe às universidades formar em quantidade e com qualidade os professores para todos os níveis da educação em nosso país. Coerentes com esse pressuposto, elas têm oferecido inúmeras oportunidades de formação continuada aos professores, seja na relação direta com as escolas, ou por meio de convênios com os sistemas de ensino. Essa é uma dimensão importante da atuação das universidades, pois cabe a elas não só formar os professores para ingressarem no magistério, mas também oferecer acompanhamento às suas ações e dar continuidade à sua formação em serviço.
- b) A formação continuada realizada no modelo de educação à distância: Dentre as inúmeras modalidades de formação continuada, as oferecidas no formato de educação a distância vêm crescendo muito em nosso país. Logicamente elas ganham cada vez mais espaço em face da enorme demanda dos educadores brasileiros por formação. Elas se baseiam em suportes de comunicação como a Internet, os vídeos ou a televisão e sustentam-se, em grande parte, na articulação entre atividades a distância, como as videoconferências e as atividades presenciais, apoiadas no uso de apostilas ou de textos.
- c) A formação continuada realizada por museus e centros culturais: Se é verdade que no nosso trabalho educativo, além

de ensinarmos os conhecimentos fundamentais aos nossos alunos, precisamos também ensinar a cultura em que estamos inseridos, fica evidente que precisamos nos preocupar igualmente com a nossa base cultural. Se não possuírmos uma boa formação cultural, não teremos condições de ensinar aos nossos alunos. Sem dúvida, o trabalho docente fica muito mais rico se não nos mantivermos presos apenas ao conhecimento formal e aos conteúdos a serem ensinados, e lançarmos mão das inúmeras contribuições do mundo das artes e da literatura. Por isso, é fundamental que tenhamos um contato frequente com o mundo da cultura de forma intensa e diferenciada, lendo livros de literatura, frequentando museus, cinemas, teatros, concertos e shows, de modo a alargarmos nossos conceitos, nossos referenciais. Nesse sentido, os museus e centros culturais se constituem em espaços privilegiados de formação continuada.

- d) A formação continuada realizada por ongs, sindicatos ou outros organismos sociais: A importância que a formação continuada vem adquirindo para a melhoria da atuação dos professores tem permitido a participação de novos parceiros em ações de formação, como é o caso das ONGs, dos sindicatos de professores e de outros tipos de organizações existentes dentre nós, como as associações dos profissionais de áreas específicas do conhecimento, as instituições de pesquisa, as fundações, etc. Muitas dessas organizações têm se preocupado em trazer para seus espaços de reflexão e atuação questões relativas à dimensão pedagógica, aos múltiplos aspectos da cultura e aos objetivos e fins da educação, oferecendo aos professores possibilidades de rever suas ações profissionais e de realizá-las de maneira mais orgânica e compromissada.

A formação dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com

universidades e instituições de ensino superior. Quando os professores atuam na esfera privada, a responsabilidade será das respectivas instituições.

Entre muitos projetos, vamos citar alguns, elaborados principalmente sob a coordenação do poder público, com divulgação e um grande volume de participantes.

Iniciaremos falando do Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), desenvolvido sob os cuidados do Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de oferecer diploma de ensino médio aos professores leigos; organizado em módulos, com multimeios e currículo organizado em eixos articuladores. Atendeu, até 2006, em torno de cinquenta mil docentes nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste.

Outro programa foi o PEC-Formação Universitária, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, desenvolvido em convênio com a USP, UNESP e PUC-SP; esse programa, embora com plataforma comum, assumiu características diferentes na oferta de cada instituição, com conteúdos, dinâmica e materiais próprios.

O Projeto Veredas- Formação Superior de Professores, desenvolvido em parceria do governo de Minas Gerais, com várias Universidades e instituições de ensino superior daquele estado, visando titular em quatro anos os professores dos anos iniciais do ensino fundamental das redes públicas do estado, utilizando tecnologias variadas.

O Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores- toda criança aprendendo, no qual várias ações são propostas para valorização do magistério e melhor qualificação de sua

formação, enfatizando o exame nacional periódico de professores, com oferecimento de formação continuada.

Propostas de aprimoramento direcionadas aos gestores escolares também foram realizadas, dentre elas o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) em parceria com os estados, que vem sendo implementado desde 2001 e já foi desenvolvido, com maior ou menor amplitude, em todos os estados do país.

Outro programa similar foi o Programa Circuito Gestão-Formação Continuada de Gestores de Educação, implementado no estado de São Paulo pela Secretaria Estadual de Educação, também desde 2001, atingiu todos os diretores de escolas estaduais.

Bem como o programa realizado pelo MEC, “Um Salto para o Futuro”; “Parâmetros em Ação-Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado”, implementado em parceria com várias Universidades e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em diversos estados e municípios; o “Programa Praler”, de apoio à leitura e à escrita, para professores de 1 a 4 séries do ensino fundamental; “Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar”, do Fundescola; do Instituto Ayrton Senna: “Projetos Acelera Brasil”, “Se liga” e “Gestão”; “Projeto Informática da Microsoft PUC-SP”; o “Programa Intel – Educação para o Futuro”; o “Formando Gestores”, da Fundação Lemann; o “Projeto Poronga”, da Fundação Roberto Marinho; os projetos de “Leitura e Escrita”, “Formação na escola para o ensino de língua portuguesa”; e o “Entre na Roda”, do CENPEC.

Embora tenham o dever de participarem das formações ofertadas, sabemos, também, que, nesse processo, é importante o respeito pelo projeto pessoal de cada professor. A ascensão profissional e certificação trata-se de um direito da categoria e tal valorização deve ser incorporada ao projeto político-pedagógico da escola, incluindo professores e alunos protagonistas do processo ensino-aprendizagem.

### **1.1.2 Escolhendo a profissão: Professor**

Ao mesmo tempo em que discutimos sobre as formações após a graduação, acreditamos ser importante uma pequena reflexão sobre a etapa inicial, que é a conclusão de um curso seja ele de licenciatura ou bacharelado. O processo de formação dos educadores pode ser iniciado a partir do ensino médio, com a conclusão do magistério habilitando a ministrar aulas nos atuais anos iniciais do ensino fundamental. Para ascenderem na carreira do magistério, os educadores deviam buscar um curso de graduação em universidades.

Em uma das Emendas, da Etapa Estadual de Santa Catarina Sistematização de uma Caminhada para o CONAE (Conferência Nacional de Educação) 2010<sup>7</sup>, no eixo temático referente à Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, afirma que, no contexto

---

<sup>7</sup> Trata-se da sistematização das emendas apresentadas por Santa Catarina ao Ministério da Educação a fim de contribuir para a etapa nacional da CONAE que elaborou o texto base para o novo Plano Nacional de Educação (2011-2020). Este documento-referência se estrutura sob seis eixos temáticos:

- I – Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional.
- II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação.
- III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar.
- IV - Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação.
- V - Financiamento da Educação e Controle Social.
- VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

atual, a formação de professores no Brasil ocorre basicamente em cinco formatos institucionais, são eles:

a) nas escolas normais, que oferecem o curso de magistério/normal de nível médio; b) nas universidades, que oferecem os cursos de licenciatura compartilhados entre os institutos de conteúdos específicos e as faculdades/centros/departamentos de educação, que oferecem o curso de pedagogia e a complementação pedagógica dos demais cursos de licenciatura; c) nas IES, em geral, ou seja, nos centros universitários, faculdades integradas ou faculdades, institutos, centros, escolas, que oferecem cursos de licenciatura em geral; d) nos institutos superiores de educação, criados pela LDB, para funcionarem no interior das IES e para assumirem toda a formação inicial e continuada de professores; e) nos centros federais de educação tecnológica (Cefet) ou instituições federais de educação , ciência e tecnologia (Ifet), que podem ofertar os atuais cursos de licenciatura, além de licenciaturas específicas para a educação profissional. (SANTA CATARINA, 2010, p.56).

A formação inicial dos educadores da Educação Básica deve ser responsabilidade das instituições de ensino superior, nos termos do art.62 da LDB, em que as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário. Ainda sobre a LDB, Demo (1997, p.45) afirma que

uma lei não se destina a estabelecer novos paradigmas acadêmicos e científicos, mas, refletindo a realidade histórica, deve incluir o

ritmo dos tempos. Nesse particular, a LDB favorece grandes avanços, porque seguindo também progressos notáveis nas teorias e práticas de aprendizagem, trata o professor como o eixo central da qualidade da educação.

É a partir daí que estaremos preparados, ou pelo menos deveríamos estar, para a nossa atuação educacional. O que acontece na prática é que geralmente esta formação não é suficiente para o nosso desenvolvimento profissional. É difícil citar as causas, mas acreditamos que talvez os conteúdos desenvolvidos nos currículos dos cursos superiores nem sempre contribuem com a realidade necessária para o educador, proporcionando muitas vezes um distanciamento entre teoria e prática, o que vem a ser sentido mais tarde pelo educador no seu cotidiano, uma vez que esta desvinculação entre teoria e prática vem sendo um grande obstáculo na concretização de uma prática pedagógica que favoreça o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Feldmann (2009, p. 191),

a formação dos profissionais da educação durante anos manteve-se assegurada por uma preparação profissional na qual a linearidade e a homogeneidade eram garantidas pela reprodução em série do saber. Esses profissionais eram “condicionados” a transmitir os saberes e fazeres de modo que assegurassem às crianças e jovens condições de viver e responder de acordo com os princípios sociais determinados pelos grupos hegemônicos ou, dito de outra forma, pelos grupos que detinham o poder econômico. Tais grupos ditavam, mesmo que “anonimamente”, as normas mercadológicas necessárias ao “progresso social”.

Sabemos que esta formação proporcionada aos futuros docentes não irá responder às reais necessidades da comunidade escolar, pelo contrário, acabará criando um espaço seletivo e discriminatório, proporcionando a exclusão do aluno, de modo que motiva muitas vezes a criança a abandonar a escola.

Acreditamos na necessidade de se repensar a formação básica, pois ela deve proporcionar aos futuros professores um currículo adequado que lhes permita a reflexão filosófica sobre o próprio homem, a educação, a sociedade e o mundo. Deve, ainda, instrumentalizá-los com os conhecimentos especializados e didáticos para relacionar conteúdos, recriar procedimentos que favoreçam a ruptura da organização curricular trilhada irrefletidamente no caminho da promoção de práticas pedagógicas flexíveis e adequadas às necessidades reais de todos os alunos.

Demo (1997, p.47) nos diz que

a capacidade de inovação rápida é essencial para a competitividade, razão pela qual o conhecimento está sendo aprisionado no mercado, fugindo, de certa forma, das instituições educativas. A velocidade de inovação no mercado é incomparavelmente maior do que nessas instituições, que vão ficando para trás. Não estamos dizendo que essa velocidade desconstrutiva já doentia seja algo a ser adotado, pura e simplesmente, nos sistemas educativos. Ao contrário, um dos mandatos mais fundamentais dos sistemas educativos é humanizar o conhecimento, para além de favorecer processos inovadores. O ser humano não pode ser desconstruído todo dia, como qualquer produto de mercado ou um computador, que, literalmente, morre de

véspera. Quando entra no mercado, já está superado.

No entanto, até um tempo atrás, um recém-formado na Universidade era considerado um educador pronto e tinha praticamente vaga garantida nas áreas de trabalho, hoje, o cenário é bem diferente. Se não houver atualização constante, seja por cursos em Universidades, instituições ou outras entidades de ensino, ou mesmo a partir de processos autodidatas, corre-se o risco de ficar defasado e não ser mais considerado adequado pelo mercado de trabalho.

A formação de professores tem se mostrado hoje um grande desafio. Questiona-se qual seria o significado de ser professor no momento atual. Talvez nunca o futuro da humanidade dependesse tanto do professor como agora. É no professor que muitos alunos precisam encontrar o elo afetivo que desenvolverá sua compreensão. No capítulo que fala sobre formação de professores e cotidiano escolar, Marina Graziela Feldmann (2009), diz que formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem Universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício de cidadania.

Nestes novos tempos, a responsabilidade social da escola aumentou consideravelmente. Recebemos em nossas escolas uma geração de estudantes que diz saber o que quer, mas é apática aos problemas sociais. É uma geração ultra informada, porém alienada politicamente que não sabe utilizar a informação de forma racional. Podemos acrescentar o que nos afirma Moraes (2003), no texto *Iluminismo às avessas*:

O elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimento e informações e, conseqüentemente, a educação foi eleita como barreira estratégica para fazer face à velocidade das mudanças. Prolifera a velha fantasia salvacionista a seu respeito e todos, governo e oposição, filósofos, teólogos, cientistas, sindicalistas e empresas, locutores e jornalistas, o povo nas ruas, reconhecem sua indisputável primazia. Se o mundo virou pelo avesso, a educação deve acompanhá-lo na reviravolta. Caem em desuso a escola tradicional, a educação formal, as antigas referências educacionais. O discurso é claro: é preciso, agora, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza, e assegurar o desenvolvimento de competências, valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos.

A autora também ressalva que vivemos em uma sociedade contemporânea, denominada por alguns como a sociedade da informação ou do conhecimento. Estamos vivendo a década das grandes transformações e da velocidade de informações com que ocorrem as mudanças, que nos coloca frente a frente com os valores capitalistas de consumo e a desvalorização do ensino e sucateamento das instituições educacionais.

Sabemos hoje em dia que, mesmo o professor bem preparado, é impossível ignorar que vivemos em um mundo de aceleradas mudanças e que a globalização dos conhecimentos impõe uma consciência de atualização e estudo continuado. Quando fala sobre formação acadêmica, Celso Antunes (2008, p. 56), no livro *Uma escola de excelente qualidade*, coloca que a boa formação do docente é condição essencial para seu sucesso e é importante entender que, boa formação

não significa apenas os títulos acadêmicos conseguidos pelos docentes, mas também a consciência da validade sempre efêmera desses títulos.

Vivemos um tempo da ultravelocidade no espaço escolar e esferas governamentais, além disso, os educadores não acompanham esse processo veloz de mudanças, e, muitas vezes, ficam para trás e desatualizados. É aí que verificamos a importância de uma formação continuada. O advento da informática e internet criou o excesso de informações e dos meios de comunicação, tudo *online*, *on time*, onde temos a necessidade do imediato. Na obra *Escritos sobre uma espécie em perigo*, Marilena de Sousa Chauí (1982, p.56) afirma que

Vivemos num mundo dominado por aquilo que a ideologia dominante convencionou designar como “progresso tecnológico”. Resultado da exploração física e psíquica de milhões de homens, mulheres e crianças, da domesticação de seus corpos e espíritos por um processo de trabalho fragmentado e desprovido de sentido, da redução de sujeitos à condição de objetos sócio-econômicos, manipuláveis politicamente e pelas estruturas da organização burocrático-administrativa, o “progresso seqüestra a identidade pessoal, a responsabilidade social, a direção política e o direito à produção da cultura por todos os não-dominantes. Todavia, mesmo para aqueles que podem usufruir dos resultados da fartura trazidos pela ciência e pela tecnologia, não deixa de ser verdadeira a afirmação de Otávio Paz: “o progresso povoou a história com as maravilhas e os monstros da técnica, mas desabitou a vida dos homens. Deu-lhes mais Coisas, mas não lhes deu mais ser”. Aumentou posse e consumo, de uns, miséria e fome de outros, diminuiu em todos a realidade, o ser, a capacidade interna de agir. Colocando-nos a mil léguas da autonomia e da liberdade,

roubou-nos a alegria. Nefasto portador da tristeza.

Aparentemente, tudo é comunicação, a palavra facilita o entendimento, mas temos que ter cuidado porque ela pode curar ou matar, depende da dose. Na prática, somos obrigados a filtrar, separar estas informações, pois elas podem criar uma falsa impressão de conhecimento. O que vem nos acontecendo também é que antigamente o professor levava a novidade para a sala de aula, hoje o aluno nos surpreende com novidades. É evidente o crescimento do volume de informação disponível nos dias atuais, o que nos traz como consequência uma rápida obsolescência dessa mesma informação. Torna-se, então, como questão central, saber como transformar sistemas formativos que funcionam tradicionalmente segundo uma lógica cumulativa de informação em sistemas formativos orientados para a produção de saberes, privilegiando os processos de tratamento e mobilização da informação.

O processo de formação de professores caminha junto com a produção da escola em construção por meio de ações coletivas, desde a gestão, as práticas curriculares e as condições concretas de trabalho vivenciadas. É necessária uma formação ampla que contemple a produção do conhecimento em detrimento da pura transmissão formal do mesmo, a unidade teoria e prática, a interdisciplinaridade, para que o planejamento do cotidiano escolar possa fundamentar-se com base nessas perspectivas, visto que a prática pedagógica sofre influência direta da formação adquirida.

No artigo *Formação de Professores: Condições e Problemas Atuais*, Gatti (2008, p. 94) afirma que o desafio está posto: que

sociedade buscamos, que escola precisamos ter, quais professores para nela atuar. Em relação ao currículo e formação dos educadores afirma que

Todas estas condições rebatem na escola, e é um forte desafio para a formação de professores. Colocam-se questionamentos sobre qual currículo devemos ter ou construir tanto para as escolas, como para a formação dos professores que nelas vão atuar, quais dinamismos da relação didática mudar ou enfatizar, que valores, práticas e atitudes devem compor as relações educacionais. A busca de novos currículos educacionais e de uma formação ao mesmo tempo polivalente e diversificada de professores, as propostas de transversalidade de conhecimento em temas polêmicos, mostram que a área educacional encontra-se no meio desse movimento em busca de alternativas formativas. Modelos completos e de pronta entrega acham-se em questão.

Embora a formação continuada não possa ser apontada como o fator determinante da atuação dos professores, passou a ser vista como importante espaço de apoio a seu fazer, ao propiciar condições para percepção das necessidades de seus alunos e de suas próprias, tanto nas dimensões individual, quanto na coletiva, favorecendo a construção de alternativas criativas para atendê-las.

A continuidade da formação dos educadores é valorizada pela população em geral, pelos profissionais da educação reconhecida como uma necessidade para a melhoria da qualificação do trabalho docente pelo Governo Federal, contemplando-a no texto da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Embora de maneira dispersa e

fragmentada, determina como incumbência dos professores a participação integral nos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao seu desenvolvimento profissional. Visando o atendimento das demandas de atuação, recomenda que a formação de profissionais da educação tenha como fundamento a associação entre teorias e práticas, inclusive na capacitação em serviço. Dispõe que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

A Lei nº9394/96 reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos, como por exemplo, no artigo 67, quando estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação. Em seu inciso II, assevera o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. No artigo de número 80, fala que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Também nas disposições transitórias, no artigo 87, fica explicitado o dever de cada município de realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância.

Seguindo ainda o caminho das normatizações, nos desdobramentos da LDBEN, em 2003 o MEC, por meio da portaria ministerial n. 1.403, instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. O artigo

primeiro prevê, em seu inciso II, programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, a serem implementados em regime de colaboração com os entes federados. Em seu inciso III, a criação de uma rede nacional de centros de pesquisa e desenvolvimento da educação que teria por objetivo desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

O Plano Estadual de Educação, Lei nº0326.9/2002, em uma de suas diretrizes, fala que os preceitos reguladores para a formação de uma política pública de formação inicial e continuada e valorização dos profissionais do magistério devem observar, obrigatoriamente, todas as disposições legais vigentes, dentre as quais destacam:

- Constituição Federal de 1988;
- Constituição Estadual de 1989;
- Emenda Constitucional nº19/98- Reforma Administrativa;
- Emenda Constitucional nº20/98- Reforma da Previdência;
- Lei nº9.394/96- Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Lei nº9.424/96- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério;
- Lei Complementar nº170/98- Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação;
- Resolução nº03/97- Conselho Federal de Educação/Câmara de Educação Básica;
- Lei Complementar nº101/2000- Lei de Responsabilidade Fiscal;
- Lei nº10.172/2001- Plano Nacional de Educação;
- Lei Complementar nº116/94- Funções Gratificadas no âmbito do Magistério Estadual;

- Lei nº8.391/91- Admissão Professor em Caráter Temporário;
- Lei nº6.745/85- Estatuto do Funcionário público;
- Lei nº6.844/86- Estatuto do Magistério;
- Lei nº1.139/92- Planos de Cargos e Carreira do Magistério Público Estadual;
- Decreto nº1.088/2000- Programa de Qualificação do Servidor Público.

Esta diretriz reforça que para garantir e oferecer uma educação de qualidade, bem como desenvolver um processo pedagógico consistente e exequível, é indispensável adotar uma política de gestão voltada à formação inicial e continuada e de valorização dos profissionais da educação.

Em alguns momentos, o texto da lei apresenta a formação continuada como um dever dos professores e, em outros, como um dever do Estado e um direito assegurado aos professores, inclusive reconhecendo a importância de sua ocorrência de forma diversificada, visando ao atendimento das diversas necessidades de qualificação docente.

Já mencionamos a importância da formação ser ampla para poder contemplar a produção do conhecimento, podemos afirmar ainda, que se faz necessário uma continuação na formação em serviço, enfatizando o papel do professor como educador e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico, com base na reflexão sobre a própria prática. O professor precisa de uma formação que lhe possibilite analisar criticamente a nova realidade, bem como repensar suas formações e sua prática para, então, ter um papel à altura de enfrentar os novos desafios. Além de modificar alguns aspectos de

sua prática, ele precisa saber manejar novos recursos pedagógicos, como é o caso da informática.

Após a constatação da necessidade da continuação na formação de um profissional, principalmente da educação, visto a importância para a formação dos professores, e quais as possibilidades de formação são oferecidas no mercado para estes profissionais, vamos, no próximo capítulo, apresentar seus conceitos e tendências.

## **2 CONCEITUALIZAÇÃO DOS TERMOS CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA**

A formação continuada, recebida após a graduação do educador, é um termo muito amplo, e nem sempre fica muito claro para nós qual é a formação que estamos recebendo, acredita-se que pela falta de uma caracterização mais objetiva da noção de educação continuada, ela se confunde com qualquer ação de treinamento, atualização, aperfeiçoamento e tantas outras designações genéricas.

Como processo, consiste em formar alguém em alguma coisa, por meio de algum conhecimento, dado que esse processo se inscreve num contexto social e econômico, implicando a aquisição de saberes por sujeitos que estão em aprendizagem, com a finalidade de adaptação dos mesmos aos contextos culturais e/ou profissionais em mudança.

Fabre (1994) aponta que o sentido pedagógico do termo formação surgiu na França em 1938, com os decretos que instauraram a formação profissional. Assim, na perspectiva pedagógica, o termo remete à ideia de qualificação por meio de um curso ou diploma, ou sistema de formação de professores, ou ainda a programas de formação.

As práticas de formação continuada de professores tem uma história recente no Brasil, acentuaram-se nos anos 80 e foram assumindo formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração, desde cursos rápidos, até programas que se estendem por alguns anos e modalidades, presencial ou a distância, direta ou por meio de multiplicadores.

Na visão de Prada (1997),

Os termos empregados para nomear os programas de formação continuada de

professores estão impregnados da concepção filosófica que orienta o processo, recebendo também influências da região, país e instituições envolvidas, entre outros fatores.

Sobre a questão dos tipos e possibilidades de formação, podemos citar Nóvoa (1995, p.11) quando retoma uma questão sobre a formação, através da pergunta clássica: “Quem forma o formador”? A resposta vem, segundo o autor, com Rousseau - a natureza, os homens e as coisas; retomadas em leitura de Gastón de Pineau - eu, os outros e as coisas, ou seja, o formador forma-se a si próprio, pela reflexão dos percursos pessoais e profissionais (autoformação é aquela em que o indivíduo participa de forma independente e tem o controle dos objetivos, processo, instrumentos e resultados do processo formativo); o formador forma-se na relação com o outro, no dizer de Freire (1997) - aprendemos em comunhão, ou seja, na aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e emoções (interformação é uma ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização, com a característica de troca, apoio pedagógico, podendo dizer-se que formam uma equipe de trabalho), e o formador forma-se através das coisas, dos saberes, das culturas e da sua compreensão crítica (heteroformação se organiza e se desenvolve por intermédio de especialistas, partindo de fora do sujeito).

Sentindo a necessidade e, para o melhor desenvolvimento deste trabalho, vamos focar no conceito de dois tipos de formação: a capacitação e a formação continuada de professores.

Alguns autores discutem o significado do termo formação no interior de um processo histórico que, às vezes, situa-o como distinto da educação formal e, em outras vezes, toma-o como uma finalidade

própria do processo educativo. Recorrentemente, dando à educação a função de emancipação sociopolítica do sujeito do conhecimento, tendo em vista os entraves - de ordem social, política e cultural- presentes nas relações sociais e procurando identificar o processo educativo como uma unidade necessária entre a formação e a capacitação profissional.

Para os pesquisadores no assunto, uma das indefinições do significado dos termos formação e capacitação encontra-se na distinção histórica entre trabalho intelectual e trabalho manual, bastante significativa na fundamentação das políticas educacionais que vêm norteando a educação escolar brasileira e de certa forma demarca a quem se dirige a formação, aqui tomada como científico-humanista, e a quem se destina a capacitação, que seria a preparação para a prática de uma atividade econômica, no aspecto mesmo de trabalho técnico.

Para melhor compreensão do termo vamos explicitar alguns conceitos para a palavra capacitação. A semântica do termo capacitação vem do verbo capacitar, que tem três significados nos dicionários de língua portuguesa: 1. tornar capaz, habilitar; 2. ficar convencido, persuadir-se; e 3. fazer acreditar, persuadir. Trata-se de uma adaptação de expressão de língua estrangeira, o inglês. Tem como sinônimos: compreender, convencer e habilitar.

Tomando essas definições, Marin (1995) identifica dois significados para o termo capacitação. O primeiro sentido parece ser compatível com a ideia de formação continuada, uma vez que aceitamos a noção de que, para exercer a função de educador é preciso que as pessoas se tornem capazes de adquirir as condições de desempenho próprias à profissão sem contar com o rompimento deste com antigas práticas pedagógicas. Já no que se refere à segunda opção, a atuação do

professor deve caminhar exatamente no sentido oposto ao do convencimento ou persuasão.

Quando buscamos o significado sintático da palavra capacitação, verificamos que, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa *online*<sup>8</sup>, se refere ao “ato ou efeito de capacitar ou de se capacitar.” Buscamos então o verbete “capacitar” que, por sua vez, refere-se a tornar-se capaz, convencer ou persuadir. Nesse aspecto, podemos inferir que a capacitação possui dois entendimentos correlatos. Num primeiro significado, refere-se ao desenvolvimento pelas pessoas de uma habilidade pré-existente. No segundo, que complementa o primeiro, consiste na atualização, complementação e ou ampliação das competências necessárias à atuação no contexto dos processos ao qual a pessoa se vincula. Nesse sentido, podemos citar o que a Fundação de Apoio à escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro indica como capacitação: “é tornar habilitado para o desempenho de uma função, é qualificar a pessoa para determinado trabalho.” (RIO DE JANEIRO, s/d). Seria instruir um trabalhador a executar as diretrizes de seu trabalho. Desde que ele possa fazer isso, terminou sua instrução, seja qual for sua idade.

Para Prada (1997), capacitação seria proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados. Castro (2001) contribui com esse debate ao afirmar que as diversas formas de capacitação, executadas pelos sistemas educacionais, baseiam-se na perspectiva do déficit, o que significa que são utilizadas para suprir

---

<sup>8</sup>Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/>. Acessado em 04 de outubro de 2012.

falhas e deficiências da formação inicial, caracterizando o seu caráter forçado e aleatório dos conteúdos que não tomam como base as necessidades e expectativas reais dos professores.

Agora que relacionamos alguns conceitos de capacitação, vamos citar os conceitos de formação continuada, segundo os pesquisadores no assunto. Embora alguns autores, em certos momentos, para explicar a forma de formação utilizem o termo formação contínua, entendemos esta formação como continuada, justamente por apresentarem princípios que relacionamos nessa formação.

Porto (2000) afirma que as concepções de formação continuada diferem em pressupostos filosóficos e epistemológicos e podem ser identificadas como tradicional, comportamentalista e tecnicista, quando definem os cursos e/ou programa a partir da lógica da racionalidade técnica. Por outro lado, podem ser entendidas como dialética, reflexiva, crítica, investigativa, quando se organizam a partir de contextos educativos e das necessidades dos alunos.

Ainda para a autora, a formação continuada, na procura pelo desenvolvimento profissional, é defendida pelos profissionais da educação e assume outra perspectiva. Diante das exigências para o novo perfil do professor é preciso entender a formação como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento. Essa formação deve estar associada à ideia de auto-formação e está, por sua vez, articulada à definição da palavra formação, o que nos remete à ideia de inconclusão do homem; identifica-se a formação com percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional, que implica opções, remete à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber fazer, fazendo-se.

Entendemos as diferenças apresentadas pela autora quando menciona que as formações podem ser identificadas como tradicional, comportamentalista e tecnicista. Concordamos com o pensamento de que a formação continuada deva ser entendida como dialética, reflexiva, crítica e organizada a partir do contexto educacional e das necessidades dos alunos, tudo isso dentro de um processo contínuo e permanente de desenvolvimento.

Segundo Meneses (2003), pode-se entender a formação continuada a partir de dois grandes eixos: o 1º através de propostas que valorizam o produto, os resultados, e desconhecem os professores como sujeitos capazes de construir seus próprios conhecimentos nas diversas situações interativas e com base em suas reais necessidades. Essa formação se configura por meio de cursos de curta duração e sem periodicidade definida, sendo marcada pela fragmentação das funções, onde impera o modelo de racionalidade técnica e o professor é considerado um mero técnico executor de tarefas. O 2º eixo concebe a formação continuada como um processo a ser assegurado ao longo da vida dos professores, balizado pela pesquisa em educação e pelos compromissos institucionais educacionais desses profissionais. Nesse eixo, inserem-se propostas mais orgânicas, que se propõem a superar a fragmentação e garantir certa continuidade a essa formação, apresentando novas exigências para a formação profissional, pautada nas diferentes formas de produção exigidas pelo capitalismo. A ideia é formar um novo profissional, capaz de desenvolver habilidades que lhe permitam elaborar novos conhecimentos, analisar, criar, pensar, organizar estratégias, saber transmitir saberes e interagir, fazendo com

que, além de dominar o conteúdo, o professor seja um verdadeiro facilitador da aprendizagem.

De acordo com o que estabelecemos em nosso trabalho como conceito de formação continuada, estamos inseridos no segundo eixo, onde entendemos a formação continuada como um processo sem fragmentação e realizado ao longo da vida dos professores, enquanto que, no primeiro eixo, as propostas apresentadas nos parece estarem mais relacionadas com um processo de capacitação oferecido aos professores.

Na visão de Prada (1997), o conceito de formação continuada seria alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.

Completando o conceito de formação continuada, Imbernon (1994) afirma que além de ela complementar a formação inicial, tendo caráter de aperfeiçoamento, ela deve ser desenvolvida por toda a vida profissional.

Como foi citado pelos autores, nós também entendemos como a principal característica da formação continuada um processo sem fragmentações, aprofundando os conhecimentos dos professores e sendo ofertada por toda a vida profissional.

De acordo com Pires (1991, p.143), a formação contínua de professores é a formação recebida por formandos já profissionalizados e com uma vida ativa, tendo por base a adaptação contínua, as mudanças dos conhecimentos, das técnicas e das convicções de trabalho, o melhoramento das suas qualificações profissionais e, por conseguinte, a sua promoção profissional e social.

Entendemos que esta também pode ser uma forma de formação continuada por ser recebida por formandos já profissionalizados e com vida ativa, que procuram melhorar sua qualificação para alcançar uma promoção profissional e social.

Cruz (1991) afirma que a formação contínua compreende as atividades sistemáticas de formação a que se dedicam os professores e os chefes de estabelecimentos de ensino após a sua titularização profissional inicial, com vista essencialmente a melhorar os seus conhecimentos, as suas competências e as suas atitudes profissionais, de modo a assegurar, com eficácia, a formação dos alunos. Neste conceito a autora afirma que a formação contínua são atividades sistemáticas, princípios também da formação continuada que compreendem atividades que apresentam organicidade de continuidade de tempo e conteúdo.

Canário (1994, p.57) define a formação continuada de ordem profissional e a de professores como um conceito multi-significante e que advém das transformações do mundo contemporâneo, destacando-se por ser um “percurso apropriativo e reflexivo, inserido em uma história pessoal e profissional” e circunscrito a um contexto organizacional, em um determinado espaço-tempo e em uma teia de relações aí tecidas. É concebida como atualização de conhecimentos, uma aprendizagem ao longo do trabalho e através dele. Possui uma natureza holística e dinâmica do processo de desenvolvimento profissional e pessoal do professor. Este autor defende a formação continuada, não sob a perspectiva da reciclagem, entendida como complementação, atualização da formação inicial, mas numa visão contextualizada do processo de formação profissional e da construção da identidade

docente, em um processo inacabado e permanente de elaboração e reelaboração. O autor analisa a questão da capacitação individual versus capacitação coletiva, lembrando que é impossível dissociar a mudança dos modos individuais de pensar e agir dos processos coletivos, que se dão no contexto das mudanças organizacionais. Destaca o grande debate em torno da formação de professores e da construção da sua identidade profissional. Argumenta que a identidade profissional do professor se constrói no local de trabalho, a escola, mediante formação continuada que contemple a prática docente, seus saberes, suas experiências, seus fazeres e suas necessidades, com vistas à elaboração de estratégias de mudança.

Lima (2001) defende que formação contínua é o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, enquanto possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis. Esse conceito tem como ponto de partida e de chegada o trabalho docente, com base em dois princípios: o primeiro considera que o trabalho do professor é princípio educativo e o segundo, baseado na afirmativa de Pimenta (1994), que a atividade docente é práxis.

A autora defende o conceito de formação contínua dando significados apresentados pela formação continuada de professores, que apresenta a escola como local de formação aproveitando a prática docente, possibilitando ao professor uma postura reflexiva, com trocas de informações, experiências que favoreçam o aprimoramento profissional.

Prada (1997, p. 88) apresenta algumas das diferentes expressões que são mais utilizadas na denominação dos programas de formação

continuada, com o objetivo de ampliar essa compreensão, já que os termos empregados para nomear esses programas estão impregnados pela concepção filosófica que orienta o processo, recebendo também influências da região, país e instituições envolvidas, entre outros fatores.

Vejamos alguns destes termos:

**Qualificação:** não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.

**Aperfeiçoamento:** implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.

**Reciclagem:** termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.

**Atualização:** ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.

**Formação Permanente:** realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.

**Especialização:** é a realização de um curso superior sobre um tema específico.

**Aprofundamento:** tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já tem.

**Treinamento:** adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.

**Re-treinamento:** voltar a treinar o que já havia sido treinado.

**Aprimoramento:** melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.

**Superação:** subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.

**Desenvolvimento Profissional:** cursos de curta duração que procuram a eficiência do professor.

**Profissionalização:** tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.

**Compensação:** suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

O autor conclui, então, que podemos imaginar a formação continuada como tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação que venha a contribuir para o desempenho profissional. Nessa perspectiva, podemos citar como exemplo de formação continuada, situações como: horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, congressos, seminários, simpósios, jornadas, colóquios, oficinas, grupos de estudo e pesquisa, enfim, cursos de diversas naturezas e formatos.

Porém, se observarmos mais atentamente as expressões e suas caracterizações, podemos, com certos limites, chegar à seguinte caracterização das mesmas em relação aos três conceitos básicos que utilizamos neste estudo: formação contínua, formação continuada e capacitação.

Quadro 1: Enquadramento das diferentes expressões expostas por Prada (1997).

Formação contínua	Formação continuada	Capacitação
Especialização; Superação.	Formação Permanente; Aprimoramento; Compensação.	Qualificação; Aperfeiçoamento; Reciclagem; Atualização; Aprofundamento; Treinamento; Re-treinamento; Desenvolvimento Profissional; Profissionalização.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao observarmos o quadro, fica patente a concentração de conceitos com o sentido de capacitação, ou seja, no limite da atuação prática imediata dos professores. Torna-se então evidente que essas formações aparecem e são ofertadas em maior número, porque aparentemente são mais fáceis de serem realizadas, já que seu tempo de duração é menor e sua finalidade principal é habilitar o profissional para o trabalho prático, suprimindo as deficiências da formação inicial. Tais formações são mais atrativas, facilitando o processo tanto para quem organiza e aplica as formações como para quem se interessa em realizá-las.

A formação continuada não deve ser apenas um instrumento destinado a suprir as deficiências de uma formação inicial mal realizada, pelo contrário, essa formação deve ser de forma ininterrupta e de permanente desenvolvimento do educador.

A partir do que estamos constatando com os estudos feitos, podemos dizer que as formações continuadas são iniciativas de formação que acompanham a trajetória profissional dos sujeitos. Essas formações apresentam muitas vezes formato e durações diferentes, elas podem ainda, ter origem na iniciativa dos interessados, como podem inserir-se em programas institucionais. Nesse último, os sistemas de ensino, Universidades e escolas são as principais instituições de tais tipos de formação.

Os pesquisadores sobre formação continuada para educadores afirmam existir dois modelos que definem este processo. Um seria o modelo clássico de formação continuada e o outro é denominado novas tendências para a formação continuada, que vamos detalhar a seguir.

## 2.1 MODELO CLÁSSICO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

No modelo clássico de formação continuada para educadores acontece o que vem sendo feito historicamente nas iniciativas de renovação pedagógica. Este modelo é caracterizado por vários estudiosos, como aquele que o professor, que já atua profissionalmente com a sua formação inicial, volta à Universidade para renovar seus conhecimentos em programas de atualização, aperfeiçoamento, programas de pós-graduação de *latu sensu* e *stricto sensu*, ou ainda quando participa de cursos, simpósios, congressos e encontros voltados para seu desenvolvimento profissional. Sendo que geralmente essas formações são promovidas pelas Secretarias de Educação, na qual os educadores estão vinculados ou por outras entidades interessadas na área.

Na perspectiva de Candau, (1999, p. 52),

na grande maioria dos projetos realizados, a ênfase é posta na “reciclagem” dos professores. Como o próprio nome indica, “reciclar” significa “refazer o ciclo”, voltar e atualizar a formação recebida. O professor, uma vez na atividade profissional, em determinados momentos realiza atividades específicas, em geral, volta à universidade para fazer cursos de diferentes níveis, de aperfeiçoamento, especialização, pós- graduação, não só pós-graduação *latu sensu*, mas também *strictu sensu*. Trata-se, portanto, de uma perspectiva onde se enfatiza a presença nos espaços considerados tradicionalmente como o *locus* de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento.

Nesta perspectiva, o lócus da reciclagem privilegiado é a universidade e outros espaços com ela articulados, diferentes das escolas de primeiro e segundo graus, onde se supõe que se pode adquirir o que constitui o avanço científico e profissional.

De acordo com pesquisadores da área, o modelo clássico ainda tem sido o mais aceite e, portanto, o mais praticado e promovido nos sistemas educacionais para a formação dos educadores.

Candau (1999, p. 67) destaca quatro modalidades que oferecem iniciativas numa perspectiva tradicional:

- 1- Sob a forma de convênios entre universidades e secretarias de educação (...)
- 2- A oferta de cursos de especialização através de convênios entre instituições universitárias e secretarias de educação, visando à melhoria da qualidade de ensino tem sido muito praticada. (...)
- 3- (...) ações promovidas por órgãos responsáveis pelas políticas educacionais como, Secretarias de educação dos estados e municípios e ou o próprio Ministério de Educação, ofertando cursos de caráter presencial ou a distância. (...)
- 4- Como quarta modalidade surge mais recentemente, ação de apoio às escolas, em que se incluem componentes de formação continuada de professores em atividade. A partir de um slogan “adote uma escola”, universidades ou empresas “adotam” uma escola situada em suas proximidades e desenvolvem programas específicos de colaboração em diferentes aspectos, oferecendo bolsas de estudos, equipamentos e outras formas de colaboração.

Na visão de Demailly (1992), os modelos de formação continuada de professores podem ser classificados em quatro estilos ou categorias:

- 1- A forma universitária: que tem como finalidade a transmissão dos saberes teóricos. (...)
- 2- A forma escolar: onde estão organizados todos os cursos através de um poder legítimo, exigem escolaridade obrigatória e existe uma instância organizadora onde os formadores não são responsáveis pelo programa nem por decisões administrativas. (...)
- 3- A forma contratual: se caracteriza pela negociação entre os diferentes parceiros. (...)
- 4- A forma interativo-reflexiva: bastante presente nas iniciativas de formação voltadas para a resolução de problemas reais. Nessa modalidade, está presente uma ajuda mútua entre formandos e uma ligação à situação de trabalho.

É interessante registrar que, para Nóvoa (1991), os modelos de formação continuada podem ser resumidos em dois grandes grupos, que ele chamou de modelos estruturantes e modelos construtivistas:

- 1 - Modelos Estruturantes: são organizados previamente a partir da lógica de racionalidade científica e técnica e ainda aplicados a diversos tipos de professores. O autor inclui neste grupo as formas universitárias e escolares.
- 2 - Modelos Construtivistas: partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação continuada, visando a uma regulação permanente das práticas e do processo de trabalho.

## 2.2 NOVAS TENDÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Vem se desenvolvendo atualmente reflexões e pesquisas que contrapõem o modelo clássico de formação continuada, com a intenção de construir uma nova concepção e práticas necessárias às demandas atuais da formação continuada dos educadores. Esses caminhos estão sendo denominados como “novas tendências” para a formação continuada de educadores. Como exemplo desse movimento, tomaremos para exposição e sua caracterização o modelo difundido no campo educacional brasileiro como “professor reflexivo ou prático reflexivo” uma vez que, dentre as novas tendências, possui maior repercussão na orientação das formações continuadas.

Não podemos deixar de destacar que mesmo existindo modelos distintos como o clássico e as novas tendências, nenhum deles existe isoladamente, sempre apresentando interfaces entre eles. De acordo com Nóvoa (1991, p. 20), “As estratégias de formação contínua são necessariamente híbridas, apelando segundo uma coerência própria e contextualizada a diferentes contributos teóricos metodológicos.”

Neste momento, o autor menciona que podem acontecer variações como forma de estratégias para a formação contínua dos professores, a formação continuada também é entendida dessa maneira, principalmente quando acompanhada por embasamento teórico e metodológico.

Vários autores destacam que através de trabalhos e pesquisas percebe-se que os educadores necessitam de uma formação continuada voltada para a formação de um professor reflexivo e que esta formação

aconteça de preferência na própria escola. Dessa maneira, muitas vezes, desloca-se o eixo da formação de professores da Universidade para o cotidiano da escola. Candau (1999, p.64) assim se expressa sobre isso:

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

Esta formação é entendida como um trabalho reflexivo da prática do educador na escola, sendo uma forma de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua com a cultura escolar, com sujeitos do processo e com os conhecimentos acumulados sobre a área da educação. Vamos agora tentar entender quem é este profissional, o que ele faz e como faz, e ainda como se tornar um professor crítico-reflexivo.

### **2.2.1 Professor reflexivo**

Percebe-se que, no âmbito da reforma no campo da formação continuada de professores, existe uma nova tendência em induzir um modelo de formação que deve acontecer coletivamente na escola se caracterizando como crítico-reflexivo. Algumas reformas e transformações na área da educação, nos últimos anos, fizeram emergir um novo paradigma de formação de professores, mudanças estas que

acabaram por flexibilizar os tempos de formação, os modelos e os conteúdos, privilegiando a reflexão sobre a prática do professor e uma maior participação nas decisões tomadas no âmbito da escola, surgindo a partir daí um professor mais prático, crítico e reflexivo.

Podemos dizer, em síntese, que o processo de formação continuada de professores que se está propondo de acordo com esta perspectiva, centra-se em três eixos básicos:

- O domínio do saber acumulado no que se refere ao conteúdo escolar e as formas de ensiná-lo;
- O domínio da concepção dialética como meio de desenvolver uma ação e reflexão autônomas e críticas;
- A formação de uma postura ético-política guiada por sentimentos e valores que possibilitem ao professor utilizar esse saber acumulado como meio para o desenvolvimento pleno do aluno e para seu próprio desenvolvimento como ser humano.

Acredita-se que um dos maiores desafios do professor hoje seja desconstruir os paradigmas de que a escola é somente um lugar de poder disciplinador, do poder do conhecimento linear, do poder do autoritarismo, do poder da exclusão. Os defensores dessa perspectiva firmam que hoje é necessário aprender melhor e mais rápido, ainda que se ensine menos conteúdos falados. No lugar da educação voltada à memorização dos fatos, em que o professor era mero repassador de conhecimentos, surge a educação criativa, dinâmica concentrada no pensamento sistêmico, visando ao desenvolvimento integral do aluno.

Já mencionamos na introdução do trabalho a importância de valorizarmos a prática do professor no seu cotidiano escolar, principalmente quando essas práticas vêm acompanhadas por uma formação continuada. Geralmente, temos a impressão do distanciamento

entre a teoria e a prática em nossas atividades na escola (isto fica muito evidente nas discussões realizadas nos encontros dos professores nas escolas e principalmente quando estes participam de algum tipo de formação continuada), e não conseguimos entender ou perceber que muitas vezes estamos na prática aplicando o que aprendemos na teoria.

Podemos usar, como exemplo, um estudo realizado por Géglio, (2006), no qual procurou verificar, após dois anos do término de processo de educação continuada, qual a percepção que os professores possuíam a respeito dos cursos que fizeram e de sua mudança de prática em sala de aula. Trabalhando com a narrativa dos professores, verificou um discurso contraditório em alguns, quando partem da afirmação de que não aprenderam nada e na sequência relatam várias aprendizagens adquiridas, seja como novidade, seja como “rememoração” de coisas esquecidas. Também no estudo desse autor, foi possível verificar que, em maior ou menor medida, todos evidenciam em suas narrativas alguma mudança de prática relacionada ao programa frequentado; mesmo aqueles professores que negaram em seus relatos haver aplicado conhecimentos adquiridos mostraram indícios claros de alguma mudança, não assumida racionalmente, mas relatada ao falar de suas práticas.

É na própria escola, com os problemas e dificuldades encontrados, junto com toda a comunidade escolar, colegas de trabalho, funcionários, pais e principalmente com os alunos, que de acordo com a realidade e especificidades vividas pelos professores, acontecem as trocas de experiências, contribuindo na produção do conhecimento, momentos que às vezes não são assim percebidos por nós educadores.

Mas o que precisamos com certeza é uma formação inicial e não só continuada, que nos ajude na articulação da teoria com a prática, formando assim um educador prático reflexivo, com possibilidades e capaz de contribuir com uma prática docente crítica e sempre que possível ainda mais transformadora, pois para os estudiosos no assunto as propostas de formação centradas na solução de problemas derivados da prática são as que preparam melhor o docente para o enfrentamento de situações futuras.

Pimenta procede a uma contextualização do movimento para compreender a expressão professor-reflexivo. Afirma que Shön realizou atividades curriculares nos cursos de formação profissionais, propondo que sua formação deve ocorrer nos moldes de um currículo normativo – primeiro apresenta a ciência para depois sua aplicação e por último o estágio da aplicação pelos alunos.

Assim, valorizando a experiência e a reflexão na experiência, (...) ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. (PIMENTA, 2002, p. 19)

Ainda de acordo com o pensamento de Schön (1995, p.81), podemos afirmar que o pensamento reflexivo constitui-se baseado em três conceitos: o conhecimento na ação (saber implícito que permite ao

professor agir), a reflexão na ação (pausa na ação para reorganizar a prática), a reflexão sobre e na ação (sistematização teórica das ações, podendo gerar mudanças na prática futura). O autor completa dizendo que o conhecimento na ação é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana, manifestando-se no saber fazer. Em toda ação inteligente existe um tipo de conhecimento que pode ser fruto da experiência e da reflexão passada. Toda ação competente, espontânea ou improvisada revela um conhecimento normalmente superior à verbalização que se pode fazer dele.

Vimos então que o professor Prático-Reflexivo é aquele que muitas vezes aproveita do conhecimento adquirido ao longo de sua vida, pela sua experiência para superar as adversidades, produzindo, pesquisando, elaborando, enfim, através do movimento, ação-reflexão-ação, descobrir novas formas de se chegar ao conhecimento, já que a formação reflexiva consiste num processo de reconstrução da própria experiência profissional e pessoal dos professores à medida que estes analisam criticamente a sua ação pedagógica e inclui tanto o domínio teórico do conhecimento profissional quanto a capacidade de saber mobilizá-los. É um professor que sabe avaliar criticamente sua atuação no contexto em que atua, compreendendo a importância de saber o que deve fazer e a importância do saber por que deve fazê-lo.

Entendemos também que embora muitas vezes nos deparemos com situações citadas no texto, na escola, sabemos que temos que nos transformar em professores reflexivos críticos, mas como? Faz-se necessário lembrar que não fomos preparados nesse sentido, não tivemos essa formação na graduação (formação inicial) e as formações continuadas quase não existem e quando acontecem pouco contribuem

para a formação do professor nesse aspecto. Fica evidente a dificuldade encontrada pelo professor para essa transformação. Confirmando esta realidade, Pimenta nos diz que

Para Contreras, Giroux expressa claramente o conteúdo da tarefa docente, mas não aponta como os mesmos podem realizar a transição de técnicos reprodutores e mesmo reflexivos individualmente, para intelectuais críticos e transformadores. Daí, abre-se a perspectiva de pautar inúmeros temas sobre o trabalho docente, as organizações escolares e os sistemas de ensino e de formação inicial e contínua dos professores. É nesse contexto que temas como a gestão, o tempo de ensinar, os currículos, o projeto político pedagógico, o trabalho coletivo, a identidade dos professores, sua autonomia relativa foram colocados em pauta. O que efetivamente ocorreu no cenário educacional dos anos 1980 e 90 em diferentes países. Prosseguindo a análise da perspectiva crítica de Giroux, Contreras (1997) aponta o risco de esta não ultrapassar o nível de discurso, uma vez que não está sustentada na análise das condições concretas das escolas, não oferecendo, portanto, uma análise das mediações possíveis para sua efetivação. (PIMENTA, 2002, p.27).

Embora seja possível perceber as dificuldades, é a escola ainda o local ideal para que o professor tente quebrar as barreiras e obstáculos e consiga transpor ao estágio de professor Reflexivo e Crítico e é na escola, no seu cotidiano, com suas atividades que o professor tem oportunidade de vivenciar, pesquisar, participar de situações que contribuíram com este processo de transformação. Para Guedin (2002, p.146),

Reflexão e Educação são temas indissociáveis ou pelo menos, deveriam ser, isto é, a escola deve ser necessária e essencialmente, o lugar geográfico da construção e do diálogo crítico. A reflexão, na escola, há de buscar e cumprir esta tarefa de olhar o todo e suas relações com as partes e não as partes isoladas da totalidade. A possibilidade de instauração de um processo de reflexão tem na escola o seu lócus privilegiado. Construir este caminho é uma necessidade urgente, pois é nele que abrimos, diante do horizonte, o caminho da construção da condição propriamente humana.

Podemos afirmar que para o processo ensino aprendizagem, indissociável também é o tema teoria e prática, pois não existe teoria sem prática e nem prática alguma sem teoria, pois é através dessa relação, que se constrói o saber docente, sendo resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração, pela sociedade, além de uma série de saberes. Assim, o educador é responsável pela transmissão deste saber produzido.

É o educador o principal responsável por transmitir o conhecimento e por isso é fundamental formarmos este educador, prepará-lo, pois se não há um professor com postura reflexiva, como podemos esperar alunos reflexivos? Sabemos que iniciar as metodologias de formação reflexiva no nível dos alunos e dos professores deve ser uma atividade progressiva e, além disso, atender à maturidade dos sujeitos envolvidos. Isto é um processo que requer paciência, pois os resultados não são visíveis em curto prazo. Faz parte também desse processo formar mentes reflexivas capazes de romper com as formas e modelos tradicionais de educação, formar alunos que, por meio da reflexão, tenham a possibilidade de transformar

informações, enquanto fatos, em conhecimento, partindo da ideia que a informação se transmite, enquanto o conhecimento adquire-se pela reflexão crítica.

Enfim, o professor reflexivo não pode ser visto somente como aquele que sabe refletir sobre sua prática no momento em que ela acontece, que é capaz de definir estratégias de ação para mobilizar os diferentes conhecimentos na busca da solução dos problemas existentes em sua atividade educativa, mas também aquele que considera que suas atividades ultrapassam a sala de aula e contempla, na sua prática, aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais situados no contexto mais amplo da sociedade.

Entendemos a dificuldade desse processo, porque a sociedade em que nos encontramos, de modo geral, e aí temos que incluir principalmente a escola, não propicia espaços para a existência da reflexão e a educação, em particular, não raro reduz-se à transmissão de conteúdos mais do que à reflexão sobre eles e as suas causas geradoras. Citando a Proposta Curricular do Estado, quando fala sobre uma nova escola remete-nos ao fato de estarmos passando pela revolução das tecnologias e dos sistemas de comunicação que enriquecem a capacidade dos cidadãos de gerar conhecimentos em nível local, possibilitando uma reflexão crítica e elaborada da realidade, o que gera inovações que melhoram o mundo.

A Proposta nos diz que aprendemos a transformar o nosso cotidiano a partir das vivências universais, e que é possível ampliar os espaços, para que o processo de ensino-aprendizagem se dê de uma maneira aberta, em que professor e alunos interajam na geração contínua

do novo conhecimento. Esse aprendizado torna-se prazeroso, com participantes ativos no processo, onde alunos e escola aprendem.

### **2.2.2 – Eixos norteadores da prática docente segundo as “tendências inovadoras”**

Antes de concluirmos este tópico, consideramos importante expressar três aspectos comuns às novas perspectivas que têm sido apresentadas em alguns momentos como modelos inovadores. A justificativa desses “novos modelos” se dá pelo reconhecimento de que os professores não mobilizam em sua prática somente os saberes recebidos em sua formação acadêmica, sendo também produtores de saberes gerado no exercício de sua profissão.

De acordo com Nóvoa (1998), todo processo de formação deve ter como referencial o saber docente, o reconhecimento e valorização desse saber. Não é interessante se desenvolver a formação continuada sem levar em consideração as etapas de desenvolvimento profissional do docente, ou seja, seus aspectos psicossociais. Existem grandes diferenças de anseios e necessidades entre o docente em fase inicial de carreira, o que já adquiriu uma considerável experiência pedagógica e o que já se encaminha para a aposentadoria.

Alguns pesquisadores sobre a formação continuada de professores afirmam que, de acordo com tais “tendências inovadoras”, destacam-se três eixos que norteiam a prática docente e buscam adequá-las aos desafios do momento. Seriam eles:

- a) A escola deve ser vista como lócus de formação continuada;
- b) A valorização dos saberes da experiência docente;
- c) A consideração do ciclo de vida dos docentes.

Passamos a descrevê-los em suas linhas gerais.

### 2.2.2.1 A Escola como Lócus de Formação Continuada

Muito se fala que a escola é o local ideal para que esta formação se desenvolva e que ela acompanhe toda a carreira do educador, pois as implicações da formação continuada para as transformações das práticas pedagógicas devem ser entendidas como um processo contínuo, agregado às experiências que vivenciamos como profissionais com erros e acertos.

Ver a escola como lócus privilegiado da formação continuada dos professores tem várias implicações para a vida escolar, na medida em que dirige as atenções para a promoção, no interior da escola, de experiências que contemplem componentes formativos articulados ao cotidiano escolar do professor, sem deslocá-lo para outros espaços.

Nesse sentido, a formação de professores implica na busca pela escola de formas institucionais que favoreçam processos coletivos de reflexão e interação, oferta de espaços e tempos para os professores dentro da própria escola, a criação de sistemas de incentivo à sua socialização, a consideração das necessidades dos professores e dos problemas do seu dia-a-dia. Com isso, a escola se torna o local da reflexão sobre a prática real, a discussão, a troca, a busca de soluções para os problemas do cotidiano, que podem constituir um importante instrumento de formação dos professores. É o lugar onde se evidenciam os saberes e a experiência dos professores. É nesse cotidiano que o profissional da educação aprende, desaprende, estrutura novos aprendizados, realiza descobertas e sistematiza novas posturas na sua práxis.

A fim de que o cotidiano escolar se torne um espaço significativo de formação profissional é importante que a prática pedagógica seja reflexiva no sentido de identificar problemas e resolvê-los e, acima de tudo, que seja uma prática coletiva, construída por grupos de professores ou por todo corpo docente de determinada escola. Sendo assim, tem-se uma rica construção de conhecimento em que todos se sentem responsáveis por ela.

Para Candau, (1999, p. 57),

considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

É vasta a base que permite aos professores redimensionarem sua profissionalização na medida em que se constituam como sujeitos de suas práticas, analistas do contexto em que atuam, articuladores dos conhecimentos teóricos com as dinâmicas sociais e as necessidades de aprendizagem de seus alunos. Nessa perspectiva, estaríamos diante de

uma concepção da atuação docente que extrapola as balizas colocadas pelas concepções tradicionais e técnica do fazer docente. E que enfatiza que os professores deixem de serem meros consumidores de conhecimento e passem a produzi-lo numa perspectiva colaborativa, valorizando a si e a seus parceiros.

Passamos a identificar a necessidade de a formação em serviço superar a perspectiva de mero treinamento, de instrumentalização para o ensino ou, ainda, deixar de ser realizada somente visando à atualização dos professores dentro dos conteúdos curriculares. É recomendada uma formação dentro dos princípios que provoquem a reflexão sobre a prática e sobre o entorno para além dela e valorizem os educadores como protagonistas de sua formação. Essa valorização e o reconhecimento de não serem somente transmissores de saberes, favorece para que os educadores assumam sua responsabilidade na participação em dinâmicas de autoformação em processo de trabalho e em atividades de desenvolvimento profissional centradas no coletivo da escola.

Na medida em que a formação se articula com os demais aspectos da atuação dos professores, contexto social de atuação, ética, condições de trabalho, carreira, salário, jornada, avaliação profissional, permite considerar a docência como uma profissão dinâmica, em constante desenvolvimento, propiciando a gestão de uma nova cultura profissional.

Como já apontado, pesquisas indicam que mudanças benéficas ao processo de ensino-aprendizagem tendem a ocorrer quando o processo formativo acontece no próprio local de trabalho dos professores, isto é, nas próprias escolas. Dentre os benefícios apontados

destacam-se: investimentos no coletivo da escola, a problematização e análise das práticas em curso, propostas de mudanças no processo de reflexão coletiva dos professores, o estudo analítico do trabalho como currículo em ação, o reconhecimento da identidade dos sujeitos sociais que compõem as equipes escolares, etc. Ou seja, permite ir além da reflexão exclusiva das práticas, mobilizando os professores para um exercício consciente e dialógico do pensamento pedagógico que, sistematizando teoria e prática, contribui para a ressignificação de sua profissionalização, construindo outro olhar possível sobre o processo ensino-aprendizagem.

#### 2.2.2.2 A Valorização dos Saberes da Experiência Docente

Os saberes da experiência são importantes na profissão docente, originam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. São incorporados na ação individual e coletiva e se traduzem em habilidades de saber fazer e saber ser. São conhecimentos que surgem da experiência e são por ela validados. É importante destacar que é através desses conhecimentos que os professores julgam a formação individual, atribuem valores aos planos e reformas implementados e definem determinados modelos de excelência profissional.

O trabalho desenvolvido parte da investigação dos saberes dos professores, sua natureza, sua origem, da capacidade de construção e reconstrução de saberes específicos dos professores e das relações que esses profissionais estabelecem entre os saberes construídos no cotidiano escolar e as ciências da educação.

Na visão de Nóvoa (1991, p.30), “A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.

Um fator que também chama a atenção, na análise do fracasso das estratégias de formação, é o desinteresse dos sistemas de ensino pelos conhecimentos adquiridos pelos professores, evidente na desarticulação entre estas estratégias e a prática concreta da sala de aula e na falta de divulgação e apoio para experiências bem sucedidas. Alguns estudiosos no assunto, como Cruz (1991), referem-se a este aspecto apontando a utilização de modelos impostos do exterior, selecionados a partir das prioridades dos planejadores e formadores, que podem ou não coincidir com os problemas reais dos docentes, como uma das causas de fracasso da maioria das propostas de formação em serviço de professores.

#### 2.2.2.3 Ciclo de Vida dos Docentes

Essa temática visa aproximar as etapas do ciclo profissional dos professores. São identificadas cinco etapas básicas que não são estáticas nem lineares, a saber:

- 1- A entrada na carreira, tempo de sobrevivência e descobertas;
- 2- A fase de estabilização, etapa de identificação profissional;
- 3- A fase de diversificação, momento de buscas plurais e experimentações;

- 4- A etapa de distância afetiva, lugar de serenidade e lamentação;
- 5- E finalmente, o momento de desinvestimento, próprio do final de carreira profissional.

Sendo assim, é possível compreender que o ciclo da vida profissional é bastante complexo, e que sofre interferências de múltiplas variáveis, muito embora, no desempenho da profissão muitas vezes não são consideradas as mutações e os estágios psicossociais do educador.

Contribuições dessa natureza são de grande importância para a discussão e prática da formação continuada, visto que é imprescindível à compreensão da heterogeneidade desse processo. É importante a tomada de consciência que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos variados momentos de sua profissão. Essa compreensão impede a realização de programas de formação que padronizem os profissionais em um mesmo lugar comum ou que desconsidere seus interesses e necessidades.

Após os estudos referentes aos conceitos empregados aos múltiplos termos de formação, principalmente sobre formação continuada e capacitação e suas principais tendências, faremos no próximo capítulo uma pequena, porém necessária, introdução à criação e elaboração da Proposta Curricular com ênfase nos seus eixos norteadores. Após os devidos estudos sobre os conceitos e o entendimento dos fundamentos da Proposta, buscamos analisar como os conceitos de capacitação e formação continuada são abordados nos documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina e em que perspectivas são coerentes com os fundamentos teórico-metodológicos da Proposta.

### **3 FORMAÇÃO CONTINUADA E CAPACITAÇÃO NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA**

Começaremos este capítulo apresentando o surgimento da Proposta Curricular de Santa Catarina, que teve o seu embrião formado da vontade de alguns educadores catarinenses em mudanças, com anseios de uma nova perspectiva curricular. Os pensamentos e as discussões desses professores, influenciados pela visão histórico-cultural, levaram a entender que a melhor proposta de acordo com este marco teórico seria unificar o currículo catarinense, sendo que o conhecimento deveria ser socializado e coletivo e, como veremos nos eixos norteadores, deve também ser garantido a todos.

Com o estudo dos conceitos capacitação e formação continuada nos Documentos da Proposta entendemos ter subsídios e sermos capazes de analisar se as perspectivas dos mesmos estão sendo coerentes com os fundamentos teóricos, filosóficos e metodológicos da Proposta Curricular. Para isso, iniciamos apresentando os Eixos Norteadores da Proposta para em seguida realizarmos a análise referida.

#### **3.1 A EDUCAÇÃO RUMO A PROPOSTA CURRICULAR**

O movimento de discussão educacional já existente nos últimos anos da ditadura militar começa com a redemocratização política do país em meados de 1985 a ganhar espaço entre os educadores. A visão de um pensamento mais social no meio educacional através do pensamento histórico-cultural introduziu mudanças nesse meio.

Neste período, aconteceram no país as eleições diretas, sendo que nessa oportunidade partidos considerados de centro esquerda

passam a assumir o poder político, chegando aos cargos de chefia dos órgãos educacionais educadores com uma postura crítica em relação à realidade educacional do país, fundamentados nas teorias consideradas progressistas.

Somado a estes acontecimentos, temos também o fato de que, na época, aconteceu a discussão e elaboração da nova Constituição Federal, que foi promulgada em 1988 e desencadeou a modificação e regulamentação de toda a legislação brasileira, atendendo aos princípios emanados pela Carta Magna. Tivemos na educação ainda dois fatos importantes que foram a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a reorganização dos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação.

A educação na visão histórico-cultural, no Brasil, nas últimas décadas, está fortemente marcada pela compreensão da ligação da educação com a política e da consequente importância da educação das camadas populares como um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia, ligada aos seus interesses.

Foi com estes pensamentos e a vontade dos educadores por uma nova perspectiva curricular, que teve início a elaboração da primeira Proposta Curricular de Santa Catarina, resultado da discussão e de estudos sistemáticos realizados sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação, entre 1988 e 1991, pretendendo dar ao currículo escolar catarinense uma certa unidade a partir da contribuição das concepções educacionais derivadas desse marco teórico. Para direcionar e facilitar o processo, foram elaboradas algumas ações, entre elas um documento intitulado Contribuição para um “Projeto Político-Pedagógico Escolar” com o objetivo de nortear a produção em cada

Unidade Escolar. Entendemos que na medida em que as Unidades Escolares produzirem um Plano de Trabalho onde estejam claras as concepções de mundo, sociedade, homem e escola enquanto totalidade, o trabalho educacional e o ato educativo que ocorre, em cada sala de aula, terá um novo curso, uma trajetória fundamentada em condições filosóficas e metodológicas que darão substância a concretização das necessidades objetivas do processo educacional.

Foi também construído um grupo de discussão com a finalidade de elaborar os primeiros estudos referentes à reorganização curricular, que subdividido em três subgrupos de trabalho encarregaram-se da elaboração das propostas a partir dos temas: alfabetização; documento preliminar da proposta curricular; fase inicial da escolarização.

Na sequência, em 1989, aconteceu um Seminário Interno da Coordenadoria de Ensino da SED, com uma reorganização dos grupos de trabalho. Neste momento foram formados grupos de trabalho por disciplina curricular dando continuidade ao processo de elaboração da PCSC, visando dar resultado à fundamentação teórica e filosófica da proposta de cada uma das áreas do conhecimento constantes do currículo escolar, acrescidos dos temas: eixos norteadores; interdisciplinaridade; projeto político pedagógico; pré-escolar; e das áreas de conhecimento referente aos conteúdos curriculares do curso de magistério.

Destes estudos e discussões foram elaborados quatro importantes documentos impressos em forma de jornal, considerados como o início da criação da proposta, estes documentos passaram a ser chamados de “Os Jornais da Proposta”.

Durante o ano de 1991, o conteúdo dos jornais foi revisto e editado em forma de caderno que recebeu o seguinte título: Proposta Curricular- uma contribuição para a escola pública do Pré-escolar, 1 grau, 2 grau e educação de adultos. Na época estes documentos foram encaminhados para as Unidades de Coordenação Regional de Educação- UCRES- que, por meio das Subunidades de Ensino – SUBENS – deveriam coordenar o processo de estudo da proposta com vistas a sua implantação em nível estadual e regional. Estes estudos ocorreram de forma diferenciada entre os diversos órgãos regionais pelo Estado.

Era entendido que a Proposta Curricular estava longe de ser um produto isolado das demais ações daquela administração, não devendo ser considerada pronta e acabada em 1989.

A criação da segunda edição foi um momento significativo, que teve início em 1996, porque procurou aprofundar e rever a Proposta Curricular do Estado, a partir da versão sistematizada em início de 1991, incorporando as discussões realizadas no âmbito da teoria que lhe dá sustentação desde aquela época, e fazendo um esforço para superar posturas lineares que, eventualmente, pontuavam a primeira edição.

Em termos de amplitude, a presente publicação reúne, em volumes separados, textos referentes às disciplinas curriculares, aos conteúdos de abrangência multidisciplinar e ao curso de Magistério. Dessa forma, esta edição torna possível levar aos educadores, em cada escola de Santa Catarina, uma contribuição para a discussão daqueles conteúdos que fazem parte da responsabilidade de todos os professores, mas que não fazem parte da especificidade das disciplinas com as quais trabalham.

No intuito de dar mais um passo significativo ao processo de discussão, sistematização e socialização da Proposta Curricular, em 2004, a Secretaria de Estado da Educação e Inovação, por intermédio da Diretoria de Educação Básica e Profissional, resolveu com a reestruturação do Grupo Multidisciplinar, alterar a denominação anterior para Grupos Temáticos.

Foram então constituídos seis Grupos de Trabalho, com o objetivo de elaborar e socializar um novo documento norteador, incluindo seis temas multidisciplinares considerados relevantes nessa fase histórica. As constantes mudanças no meio educacional e na sociedade contemporânea sugerem que as escolas propiciem à toda comunidade escolar, o acesso às produções científicas que contribuem com a vanguarda da produção do conhecimento, constituindo-se um direito social.

Faz-se necessário destacar que nesta época também a Secretaria de Estado da Educação busca dar início a uma nova fase neste processo de consolidação da Proposta Curricular, e uma das principais metas seria garantir a transposição da teoria consubstanciada nos documentos publicados para a prática em sala de aula. Ademais, a principal ação que a Secretaria pretendia realizar para alcançar esse objetivo era na época realizar um intensivo movimento entorno da formação continuada dos professores, articulando os referenciais teóricos dos documentos publicados com a ação docente nos ambientes onde se materializavam os processos de ensino e de aprendizagem.

Os seis Grupos Temáticos constituídos por educadores, especialistas, gestores e consultores, discutem e organizam as diretrizes curriculares para os temas: educação e infância, alfabetização com

letramento, educação e trabalho, educação de trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens. Os textos deveriam se somar ao conjunto de orientações curriculares produzidas no âmbito da Proposta Curricular e servir como referencial teórico e metodológico para a ação pedagógica nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica na Escola Pública de Santa Catarina, a partir de 2006.

A proposta Curricular reconhece a complexidade da prática docente; por isso, tem como propósito contribuir com a melhoria da ação pedagógica no amplo e diverso território da ação docente, com vistas ao avanço de estratégias sob princípios científicos na produção do conhecimento, consolidando uma aliança expressiva dos atores coletivos do meio educacional para enfrentar a complexidade dessa ação. Assim, consideramos relevante a sua reelaboração, nesse momento em que a Escola Pública passa pela efetivação de um processo democrático, que deve permitir a elaboração e reelaboração de novos conhecimentos com toda comunidade escolar.

A Escola assume, portanto, um papel estratégico nessa trajetória, formulando e reformulando seu Projeto Político Pedagógico, numa ação compartilhada com toda equipe da unidade escolar, que resulte na corresponsabilidade de todos os profissionais envolvidos no contexto educacional, no fortalecimento institucional e na gestão democrática.

### 3.2 EIXOS NORTEADORES DA PROPOSTA CURRICULAR

Como fundamentação, apresentaremos dois marcos referenciais: uma concepção de homem e uma concepção de aprendizagem. Segundo a proposta, pela concepção de homem se decide

que homem se quer formar, para construir qual modelo de sociedade, conseqüentemente. Pela concepção de aprendizagem, escolhe-se o que ensinar, a maneira de compreender e provocar a relação do ser humano com o conhecimento.

É importante destacar que o movimento de discussão e sistematização da Proposta Curricular, desde o seu início, caminha em direção a um marco teórico e uma diretriz metodológica bastante definida: o materialismo histórico e dialético. Nesse sentido, toda a discussão e orientação teórica caminham na perspectiva do entendimento do conceito de homem, de sociedade, de educação e de aprendizagem. E, a partir dessas concepções, busca-se compreender que tipo de homem se quer formar, por meio de que processos de aprendizagem e para qual sociedade.

O ser humano é, então, entendido como social e histórico, partindo do pressuposto de que o conhecimento é um patrimônio coletivo, e, por isso, deve ser socializado. Se o conhecimento é socializado e coletivo deve ser garantido a todos. Isto tem implicações com políticas educacionais, que devam zelar pela inclusão e não pela exclusão, tais como campanhas de matrícula abrangentes, capacitação de professores, programas de formação e com posturas de professores diante do ato pedagógico, que zelem igualmente pela inclusão que implique em: zelar para que todos aprendam, não apenas os que tenham maior facilidade para tal; garantir que o conhecimento do qual o professor é portador seja efetivamente oportunizado a todos os alunos.

A socialização do conhecimento das ciências e das artes também está relacionada ao conhecimento religioso e empírico do cotidiano do aluno. Não podemos partir da ideia de que o aluno chega à

escola sem nenhum conhecimento, pelo contrário, nas diferentes áreas do conhecimento, as crianças e os jovens já trazem conceitos elaborados a partir das relações que estabelecem em seu meio extra escolar, que não podem ser ignorados pela escola.

A proposta assinala, ainda, que socializar o conhecimento das ciências e das artes implica também em oportunizar uma maneira científica de pensar. Apenas oportunizar a informação científica, de forma dogmática, acrescenta muito pouco ao preparo intelectual dos alunos, uma vez que as informações científicas, diante da dinamicidade da ciência, tornam-se rapidamente obsoletas. O que não se supera é a maneira de pensar que permita a autonomia de cada um na compreensão do conhecimento e das informações, na busca e na elaboração de novas informações e de novos conhecimentos, uma vez que a elaboração de novos conhecimentos se dá sempre a partir daqueles que alguém já possui, internalizados.

Em relação à concepção de aprendizagem, a Proposta Curricular de Santa Catarina faz a opção pela concepção Histórico-Cultural que, na sua origem, tem como preocupação a compreensão de como as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores. Estas não são consideradas como uma determinação biológica, mas resultado de um processo histórico e social. As interações sociais vividas por cada criança são, dessa forma, determinantes no desenvolvimento dessas funções.

A aprendizagem é compreendida na perspectiva Histórico Cultural como um processo de experiência partilhada, de comunhão de situações, de diálogo, de colaboração. O aprendizado é um processo de trocas, portanto, social. Mais importante que levar as crianças e jovens

para a escola é possibilitar que tenham uma educação de qualidade, através de uma escola autônoma, que promova a emancipação do educando e que esteja voltada para a politização da sociedade.

A Proposta reafirma que é no diálogo permanente com a comunidade escolar que se definem os objetivos a serem alcançados e se explica o eixo norteador da ação pedagógica, tendo em vista a formação do homem e da sociedade que queremos. A escola que queremos vai buscar a sua autonomia e competência como espaço de decisão que trabalhe na direção de que as crianças e os jovens aprendam, diminua a desistência e aumente a permanência. Além disso, espera-se que a passagem por ela resulte na apropriação de conhecimentos e habilidades significativas para não só participar da sociedade, mas, principalmente, ser atuante e determinante no processo de transformação, exercitando a democracia e a cidadania, enquanto direito social, por meio da apropriação e produção dos conhecimentos.

Como podemos observar, a Proposta indica como um dos elementos necessários nessa perspectiva a capacitação de professores e programas de formação. Nesse contexto, passamos a discutir como os conceitos de formação continuada e capacitação são abordados nos Documentos da Proposta Curricular.

### 3.3 A ABORDAGEM DOS CONCEITOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E CAPACITAÇÃO NA PROPOSTA

No capítulo anterior, estudamos os principais conceitos mencionados pela literatura sobre a formação oferecida aos professores.

Conseguimos definir os conceitos com as características e diferenças dos dois conceitos que estamos estudando: formação continuada e a capacitação. No início deste capítulo apresentamos os eixos norteadores da Proposta Curricular com suas principais fundamentações. Agora precisamos apresentar como esses conceitos são expressos nos Documentos da Proposta para que possamos comparar e analisar sua coerência com os Eixos Norteadores.

No histórico da Proposta (SANTA CATARINA, 1991, p.9), seus organizadores afirmam que, no processo de gênese dos primeiros Documentos da Proposta, fez-se necessário um conjunto de ações em processo, entre elas a capacitação de Recursos Humanos. Essas ações “fazem parte de uma proposta ampla de trabalhos e princípios educacionais que possibilitam atacar, de frente, a questão da melhoria da qualidade de ensino, através da questão curricular, dentre outras.” Pelo que se percebe com as “ações em processo”, podemos compreender que apesar do termo utilizado ser o de “capacitação”, ainda que complementado com a expressão de “recursos humanos” – advinda da área da administração – este orienta-se por uma “formação continuada”, ou seja, de um processo sistematizado.

Isso se reflete também a quando, no mesmo Documento, os formuladores afirmam que “num somatório com todo o programa de Capacitação de Professores, em processo neste ano de 1990 (realizado com muito sacrifício e com competência por parte das UCRES e CLEs)” (SANTA CATARINA, 1991, p.10). Viabilizou-se, pois, as condições para a elaboração da Proposta.

A Proposta afirma que as edições dos Jornais por si só não garantem toda a continuidade necessária (SANTA CATARINA, 1991, p.10) e que a

Coordenação da Proposta Curricular, através da CODEN (Coordenadoria de Ensino) assegurou:

- Um plano de Capacitação para todo o Magistério, em 1991, com o intuito de aprofundar as concepções e especificidades da Proposta Curricular;
- Capacitação aos Diretores das Unidades Escolares.”

Estes planos, embora apareçam com o termo capacitação, estão apresentados como uma formação continuada a serem ofertados a esses profissionais, pois têm “o intuito de aprofundar”, ou seja, não é uma formação curta, característica da capacitação e quando sugere as especificidades nos parece no sentido de organização de conteúdos ministrados.

No documento norteador da Proposta Curricular, (SANTA CATARINA, 1991, p.11), quando se refere aos pressupostos teóricos e metodológicos, o Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação 1988/1991 coloca como sendo uma de suas linhas mestras, “Capacitar recursos humanos e promover a pesquisa e extensão necessárias às atuais exigências do processo de desenvolvimento.” Neste momento, a Secretaria quer oferecer como formação a capacitação aos professores, mas a formação que contempla o que de acordo com a própria Proposta propõe nos seus “Eixos Norteadores” (sobre os pressupostos teóricos e metodológicos no sentido de oferecer aos Professores uma formação mais crítica, reflexiva, participativa e dialética) é a formação continuada.

Quando a Proposta Curricular refere-se à Interdisciplinaridade (SANTA CATARINA, 1991, p.73), ressalta que concebe a mesma como,

uma postura político-pedagógica e não como uma justaposição ou apenas afinidade entre os conteúdos a serem trabalhados, capaz de produzir a síntese da totalidade do conhecimento, sendo entendida como um trabalho voltado para a mudança de concepções e prática, ou seja, uma forma de conceber o homem historicamente situado, na sociedade e no seu trabalho. Para tanto, este trabalho implicará preferencialmente, num processo sistematizado e consequente de Capacitação de Recursos Humanos que atuam na educação, em nível de políticas educacionais, planejamento global, e na definição dos conteúdos definidos como fundamentais para o processo educacional.

Aqui nos pareceu um pouco confuso as afirmações sobre a forma de formação que a Proposta apresenta no processo da interdisciplinaridade, mas acreditamos que o conceito capacitação está sendo utilizado no sentido de uma formação continuada por pretender uma formação mais participativa, com o envolvimento de todos os Professores da unidade escolar, que tenha uma sistematização nos planejamentos e definições nos conteúdos.

Ao mencionar a contribuição do Plano Político Pedagógico (PPP), na escola (SANTA CATARINA, 1991, P.86) a proposta propõe que

cada UE<sup>9</sup> deve elaborar um projeto de Capacitação de Recursos Humanos, em serviço,

---

<sup>9</sup> Unidade escolar.

numa ação conjunta com as CLEs e UCRES, inclusive com certificados, visando um maior aprimoramento de suas ações, dentro do Plano Político-Pedagógico Escolar.

A Proposta relaciona ainda algumas definições que devem se processar no âmbito coletivo das unidades escolares, entre elas cita:

IV.2 Capacitação de Recursos Humanos: esta deve se processar dentro dos objetivos definidos pela UE em consonância com a Proposta Curricular. Para tanto, há que se redefinir o que se entende por:

- a) Dias de Estudo (capacitação em serviço): devem ser definidos e planejados pelo conjunto possível da UE, com a preocupação de instrumentalizar o corpo docente de saber, para dar mais conta do ato pedagógico em sala de aula.
- b) Reunião Pedagógica: momento de estudo, discussão, aprofundamento e definição de ações concretas. Dentro desta ótica, deve-se avançar das reuniões que estão centradas somente em avisos administrativos.

Esses projetos de Capacitação de Recursos Humanos em Serviço que a Proposta propõem elaborar na escola em conjunto com o Plano Político Pedagógico (PPP), embora apareçam com o termo “capacitação” nos sugerem um Plano de Formação Continuada a ser realizado nas escolas, inclusive definido e planejado pelas UE, com a colaboração de todos os professores, que devem estar envolvidos, criando oportunidades e momentos de reflexão, diálogo e trocas de experiências e práticas educacionais.

No prefácio do Documento da Proposta Curricular, (SANTA CATARINA, 1998, p.7) é mencionado que são necessários alguns

exemplos de programas e projetos para nortear a ação política de condução da rede pública de ensino de Santa Catarina numa perspectiva da socialização do conhecimento, sendo um deles “um amplo programa de formação e capacitação de professores”.

Na introdução e nos Eixos Norteadores deste mesmo Documento podemos verificar citações muito parecidas com as citadas no parágrafo anterior, quando, por exemplo, na introdução a Proposta, (SANTA CATARINA, 1998, p.12) cita que a participação dos professores de todas as regiões do Estado na construção desta Proposta

se deu por um amplo processo de conhecimento, análise e crítica de uma versão preliminar desta edição impressa e distribuída para todas as escolas estaduais de Santa Catarina, em dois âmbitos privilegiados: o primeiro foi em um processo de capacitação de professores no decorrer 1997, em que os textos foram exaustivamente analisados e criticados e o segundo que as escolas foram convidadas a fazerem estudos por área do conhecimento, destes mesmos textos, resultando em relatórios de todos os cursos de capacitação de todas as regiões do Estado.

Nos Eixos Norteadores da Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 1998, p.15), afirma que

o conhecimento é um patrimônio coletivo, e por isso deve ser socializado e garantido a todos, zelando sempre pela inclusão e não pela exclusão, e que para alcançar estes objetivos seria necessário entre outras políticas educacionais um processo de Capacitação de professores e programas de Formação.

Neste momento da Proposta começa a aparecer a expressão Formação de Professores. Ao que nos parece, ainda não está sendo empregada no sentido de uma Formação Continuada. Novamente, parece haver uma confusão de termos e conceitos, já que na capacitação sugerida aos Professores neste Documento, como expresso pelos documentos, os conceitos apresentam características mais relacionadas à Formação Continuada do que com o conceito de capacitação apresentado em nosso trabalho. Isso se reafirma quando o documento assevera “que estes programas de formação tiveram um amplo processo de conhecimento, oportunizando momentos de análises, críticas, reflexão e participação de todos os Professores da escola”.

Quando menciona a Educação Ambiental nos Temas Multidisciplinares da Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 1998, p.57), a mesma expõe que a

dimensão ambiental leva consigo a possibilidade de uma compreensão crítica do conhecimento científico e que este conhecimento só é possível a partir de uma Prática Coletiva-Interdisciplinar. Afirma ainda que este é o pressuposto fundamental para que a educação passe a ser considerada ambiental como contraponto ao modelo compartimentalizado e fragmentado da ciência tradicional.

A questão é que estes pressupostos não são contemplados na formação inicial dos professores,

cujas formação está se realizando a margem da ordem econômica, social e política vigente, que não questiona os modos de produção (mundo

de trabalho), e sobre demandas ambientais e éticas advindas da globalização.

Neste momento a Proposta sugere como solução programas de Formação Continuada aos professores

na perspectiva de uma educação que seja ambiental, encaminha no sentido de que o educador possa transformar sua própria prática pedagógica, com o entendimento de que cada uma de suas aulas seja seu espaço de Formação Continuada e para que reflita sobre sua prática, e se situe enquanto sujeito histórico que produz conhecimento a partir das relações sociais que estabelece.

Estes programas de formação para a Educação Ambiental devem obedecer a algumas mudanças conceituais e metodológicas e devem ser oferecidos aos educadores de todas as áreas do conhecimento.

Pela primeira vez, a formação aos Professores aparece nos Documentos da Proposta Curricular como Formação Continuada. A Educação Ambiental, um dos Temas Multidisciplinares desta Proposta, vem articulada com a interdisciplinaridade. Entendemos que neste momento esta proposta de Formação Continuada vem ao encontro com os conceitos que definimos em nossos estudos, apresentando uma sequência conceitual e metodológica para sua realização e aproveitando a escola como local de formação e dando ao Professor a oportunidade de transformar sua própria prática pedagógica, juntamente com a interdisciplinaridade, ofertada aos professores de todas as áreas do conhecimento da escola.

Na introdução do Documento de 2005 (SANTA CATARINA, 2005, p.10) é reforçado que as versões dos Documentos de 1991 e 1998

apresentam que a discussão necessária à sistematização da Proposta devem ser seguidas por processo de socialização à toda rede mediante cursos de capacitação.

Na continuação, o mesmo Documento descreve que em 2003 a Secretaria de Estado da Educação buscou dar início a uma nova fase no processo de consolidação da Proposta com objetivo de realizar um movimento de formação continuada de professores, “articulando os referenciais teóricos dos documentos publicados com a ação docente nos ambientes onde se materializam os processos de ensino e de aprendizagem”.

O Documento (SANTA CATARINA, 2005, p.12) também expõe que a Secretaria de Estado da Educação buscou implementar ações pedagógicas que auxiliassem a superação das limitações verificadas no âmbito da formação inicial e continuada dos professores, com o intuito de fazer com que os Professores pudessem transformar o arcabouço teórico e metodológico da Proposta em atividades significativas de ensino e de aprendizagem para todos.

A tarefa mais significativa tem sido a de capacitar permanentemente seus profissionais, de modo que possam apropriar-se dos conceitos referenciais da Proposta e, ao mesmo tempo, articular esses pressupostos com as opções metodológicas mais interessantes para a atividade docente.

Nesse sentido, a orientação para a formação continuada tem sido a de integrar teoria e prática, atividade presencial com atividade à distância, capacitação centralizada e descentralizada, capacitação por área de conhecimento e capacitação por projeto pedagógico.

No início do Documento de 2005, embora a Proposta buscasse propor uma nova fase no processo de consolidação da mesma com a intenção de investir em programas de formação, permanece em alguns momentos a confusão em relação a qual tipo de formação pretende oferecer. Começa reforçando que nas versões anteriores da Proposta intensificou um grande processo de capacitação aos Professores, e nesse caso, como já verificamos, o sentido da orientação era de Formação Continuada. Em seguida, mostra a intenção de realizar um grande processo de Formação Continuada e depois afirma que para superar as limitações encontradas na formação inicial e continuada seria necessário uma “Capacitação Permanente” dos professores, misturando ainda mais os conceitos de formação existente.

No tema Alfabetização com Letramento (SANTA CATARINA, 2005, p.27), de acordo com os Eixos Norteadores da Proposta Curricular, “o perfil do professor mediador caracteriza-se por critérios indispensáveis à dinâmica de apropriação da leitura e da escrita”. Nesse sentido, a Proposta orienta por atitudes que visam à atuação de um profissional reflexivo e crítico no desempenho da função alfabetizador, indicando como uma dessas atitudes a “participação de processos de formação continuada em âmbito intra e extra-escolar.”

Entendemos que este processo de Formação Continuada apresenta-se em sintonia com os conceitos e objetivos da Proposta dentro de seus Eixos Norteadores, pois consideramos que este tipo de formação é que proporciona aos Professores oportunidade de discussão, reflexão e uma maior troca de experiências, principalmente quando aproveita a escola como local para esta formação.

No tema Educação e Infância (SANTA CATARINA, 2005, p.58), a Proposta discute a educação das crianças de zero a doze anos, onde se percebe que a principal preocupação nessa política é referente aos educadores que irão trabalhar com as crianças dessa faixa etária, principalmente das crianças de seis anos. A própria Proposta realiza os seguintes questionamentos:

quem serão os (as) educadores (as) que irão trabalhar com as crianças de seis anos. Serão educadores (as) com formação em educação Infantil ou Séries Iniciais do Ensino Fundamental? Terão eles (as) capacitação ou formação continuada específica para construir um saber significativo para atender essa faixa etária?

A Proposta inclusive orienta que os professores manifestem “desejo” e “interesse” pela “capacitação junto às Gerências de Educação, Ciência e Tecnologia, das Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional”, que efetivariam uma capacitação comprometida com as necessidades de mudança que qualificaria a educação desse nível de ensino. O que fica em aberto aqui é se esses propalados programas se realizaram<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Os estudos de Vânia Vitório, “O Conhecimento da Educação Física na Formação Continuada em Santa Catarina”, e de Camila de Biasi Pinter, “Os professores frente à Proposta Curricular de Santa Catarina e sua formação continuada”, em fase de conclusão, junto a esse Programa de Pós-Graduação, nos oferecerão subsídios para compreender como ocorreu esse processo.

Com relação às Instituições Formadoras de Ensino Superior na formação dos profissionais que atuam na educação das crianças de zero a doze anos, a Proposta (SANTA CATARINA, 2005, p.65) afirma que

além de garantir a apropriação dos fundamentos teóricos-metodológicos específicos da área, buscando contemplar as especificidades para a vivência da infância nos espaços coletivos de educação, faz-se necessário, priorizar a formação continuada desses profissionais que atuam na rede estadual.

Portanto, indica ser fundamental garantir no planejamento das Gerências de Educação grupos de estudo, seminários, capacitações descentralizadas que contemplem as discussões da área. Nesse tema, a Proposta discute os dois conceitos de formação estudados, a capacitação e a formação continuada. Fica a dúvida se a Proposta tem a intenção de oferecer a capacitação realmente no sentido de ser uma formação mais rápida, curta - suprimindo a deficiência desses Professores em relação à sua formação inicial, para trabalharem com as crianças nesta faixa etária - ou o que acontece novamente é a mesma confusão dos termos e conceitos quando se refere a essas formas de formações. Tal “mistura” aparece novamente quando a Proposta propõe às Instituições Formadoras de Ensino Superior que, além de as mesmas garantirem a apropriação dos fundamentos teóricos-metodológicos específicos da área, deveriam priorizar a Formação Continuada dos Professores. Ressalta ser fundamental que as instituições responsáveis deveriam garantir o planejamento de Capacitações descentralizadas que contemplassem as discussões da área.

No tema Educação de Jovens (SANTA CATARINA, 2005, p.95), a Proposta se preocupa com a formação profissional dos educadores que deve ser delineada num currículo capaz de compreender melhor o mundo juvenil, preparando os futuros educadores nesse sentido. Afirma ainda que as Universidades devem ter como premissa a formação de educadores que atuarão com jovens estudantes e que, portanto, deve estar voltada ao desenvolvimento das potencialidades do segmento juvenil. Na continuidade, a Proposta cita que é necessário considerar que

os investimentos a serem priorizados pelo Estado na formação continuada dos educadores, como estratégia eficaz para a sua qualificação profissional e o exercício compromissado e competente do educador exige uma contínua formação teórico-prática, capacitando-o a pensar sua atuação pedagógica com qualidade.

Mais uma vez não fica claro a intenção da Proposta quando relaciona as formas de formação ofertada aos Professores. Nesse tema, entendemos que a formação continuada, para preparar os professores a trabalhar com o segmento juvenil nos parece adequado, mas em contra partida ocorre uma “mistura” dos conceitos quando a Proposta se refere às formas de formação como estratégias para preparar esses profissionais.

No tema Educação de Trabalhadores (SANTA CATARINA, 2005, p.131), quando aborda a formação de professores, professor pesquisador, a Proposta diz

que os poderes públicos, frente às reivindicações da classe trabalhadora que luta

por escola de qualidade para si e para seus filhos, devem assumir o compromisso de desenvolver políticas que assegurem esse direito para todos, acrescentando a necessidade de ações concretas como desenvolver programas de formação continuada para os profissionais que atuam na educação de trabalhadores.

Tais programas de Formação Continuada vêm ao encontro dos conceitos estudados por nós e já definidos no trabalho, sendo considerados adequados ao perfil do Professor pesquisador.

No tema Educação e Trabalho (SANTA CATARINA, 2005, p.160), quando a Proposta fala sobre a ação pedagógica e os profissionais da educação, usa o conceito de formação continuada. A perspectiva não é de somatório de cursos,

mas de processo de transformação/apropriação de conhecimentos, o princípio maior é o repensar constante de quais conhecimentos, qual currículo para atender os objetivos e finalidades de uma escola que se quer Escola Democrática.

Na perspectiva adotada nesse Documento, a formação continuada dos professores deve ter também como fundamento o trabalho como princípio educativo,

o que significa tanto uma nova compreensão sobre o seu trabalho docente, como também acarretará uma mudança na compreensão do processo ensino aprendizagem, trazendo para a sala de aula a relação efetiva entre o mundo do trabalho e a ciência como força produtiva.

Assim, a capacitação e a formação continuada de educadores devem estar significadas na práxis educativa, para que ofereça condições de reflexão, “de se pensar o mundo e as relações sociais e de trabalho que se dão na literatura concreta e de se empreender caminhos alternativos de melhoria, de humanização dos sujeitos e das relações” (SANTA CATARINA, 2005, p.160).

O uso do conceito de formação continuada referido neste tema, enfatizando a importância em relação a eles não serem somente uma somatória de cursos e sim um processo de mudança, transformação e apropriação de conhecimentos, está em acordo com o conceito que estabelecemos neste estudo. Assim como nos parece coerente também, quando a Proposta afirma que através das formações continuadas, os professores conseguem mudar as suas práticas diárias, acarretando em mudanças na compreensão do processo ensino aprendizagem. Porém, no momento em que a Proposta expõe que a capacitação e a formação continuada de educadores deve estar significada na práxis educativa, oferecendo condições efetivas de reflexão, do pensar o mundo e as relações sociais, acreditamos haver um equívoco, pois, de acordo com os conceitos definidos em nosso trabalho, a reflexão, o diálogo, a criticidade não são características do conceito de capacitação, mas do conceito de formação continuada.

No tema Ensino Noturno (SANTA CATARINA, 2005, p.183), quando entra em questão a formação do professor, a Proposta argumenta que pensar a formação dos profissionais da educação é de grande relevância na atualidade,

tendo em vista as exigências que se impõem com maior premência para o resultado das

atividades educativas. Paralela à habilitação em níveis superiores e às modificações do processo, está a formação continuada dos profissionais da educação, para que possam lançar à sociedade cidadãos capazes de resolver problemas cotidianos, com possibilidade de transformarem seus contextos.

Entendemos que a habilitação obtida em licenciaturas é insuficiente para possibilitar que a atuação docente proporcione os resultados esperados no processo educativo, indicados pela própria Proposta. A educação, em toda sua abrangência

é o estabelecimento de uma política de formação continuada para os profissionais, que atinja todos os que fazem parte do sistema. Os cursos a serem oferecidos podem ser planejados nas modalidades presencial ou a distância, na escola ou fora dela, desde que atendam aos objetivos propostos pelo grupo. (SANTA CATARINA, 2005, p.183)

O termo formação continuada tem, no seu significado, a persistência nos estudos, não dependendo exclusivamente da participação em cursos presenciais. A Proposta ressalta esse aspecto ao afirmar que há a necessidade de que haja um maior comprometimento com essa formação, isto é,

qual sua consequência e o que se faz para que não fique em torno dela mesma, já que é a sua socialização e aplicação que irão apontar os resultados desse trabalho e a escola precisa trabalhar com planejamento e com resultados das capacitações, caso contrário, ela não tem sentido de existir. (SANTA CATARINA, 2005, p.183)

Concordamos com o pensamento da Proposta sobre a importância da formação dos professores na atualidade e a necessidade da formação continuada devido à insuficiência obtida na maioria das licenciaturas, como declaramos anteriormente.

Neste Documento (SANTA CATARINA, 2005, p.183), a Proposta mostra a necessidade de programas de formação continuada, não importando se presenciais ou não, atingirem os objetivos e as reais necessidades e anseios dos professores, o que sem dúvida contribui muito para o interesse e participação dos mesmos na formação. O que não fica claro, novamente, é o momento em que a Proposta cita a forma de formação como capacitação. Não conseguimos definir se a Proposta cita a capacitação como conceito realmente da forma de formação que pretendia mencionar, ou se mais uma vez, está usando capacitação no sentido de formação continuada.

De acordo com a Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 2005, p. 184), o profissional da educação não é aquele que dispõe

apenas de uma bagagem de modelo da racionalidade técnica, o estrito planejamento copiado do ano anterior, ou os indicativos dos livros didáticos que podem levar ao marasmo profissional e ao descaso para com o aluno. A análise das atuações práticas dos professores, a essência epistemológica do conhecimento, os pressupostos éticos que permeiam as atividades de ensino tendem a projetar esses profissionais para a formação continuada. Práticas pedagógicas significativas são cada vez mais exigidas pela clientela escolar e a busca pelo saber e aperfeiçoamento contínuo é fundamental para a superação das diferenças e da fragmentação do sistema educativo.

A Proposta afirma ainda que os profissionais devem continuar se aperfeiçoando, não exclusivamente na sua área de formação, “mas que estejam em contato com produções e pesquisas que se efetivam constantemente na área educacional e além dela”.

A formação continuada constitui-se em direito e dever, pois se por um lado é exigido que o profissional se aperfeiçoe constantemente, por outro, a formação deve ser oferecida pelos sistemas de educação, o que já está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, art.61, nos incisos I e II:

- I) A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II) Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Trata-se de uma continuação do pensamento anterior, quando a Proposta propõe a necessidade do professor buscar na formação continuada os conteúdos, o aprendizado, ou seja, o conhecimento necessário para sua atuação.

Nesse Documento, a Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 2005, p.185), alerta que a formação continuada também deveria ser aquela que se faz com o grupo da escola, nas reuniões pedagógicas, nos dias de estudo, no trabalho em grupo, no planejamento das ações a serem desenvolvidas durante determinado período. Além disso, afirma que como os contextos escolares apresentam especificidades

é indispensável que essa formação esteja em acordo com o Projeto Político Pedagógico de

cada escola e que este dê especial atenção à formação continuada, pois é ele que deve orientar para quais ações e resultados o trabalho deve ser direcionado.

Quando forem oferecidos cursos de formação continuada para determinada série ou disciplina, todos os profissionais da escola devem participar, sem limitação de vagas. Entre participar ativamente de um curso ou assistir ao seu repasse existe uma grande distância. A formação dos professores é uma necessidade social e também dever do Estado. Sendo assim, acreditamos que uma das maneiras mais propícias para formação continuada é a realizada nas próprias unidades escolares.

Concordamos que os programas de Formação Continuada oferecidos aos Professores devam estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico de cada escola, caminhando no sentido de que estas formações aconteçam e, inclusive, sejam planejadas e conduzidas de acordo com os interesses e necessidades de cada realidade escolar, contando sempre com a participação dos professores da unidade escolar.

Objetivando a especificidade dos profissionais e dos alunos do ensino noturno, a Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 2005, p.186) aponta para a necessidade de planejamento da formação continuada específica, que considere problemas e aponte alternativas para solucioná-los.

Como parte da formação, entendemos ser de grande relevância a elaboração do planejamento deste turno com participação dos alunos. Se levarmos em consideração o perfil deste aluno, entenderemos que têm muito a contribuir e a escola agirá com mais segurança, pois a valorização levará a um maior

comprometimento no desenvolvimento das ações propostas.

Para alcançar um ensino de qualidade, que garanta o sucesso dos envolvidos na educação, principalmente para o ensino noturno, a Proposta ressalta a necessidade de “investimentos substanciais, tanto em formação continuada, nas condições materiais e humanas para o desenvolvimento do trabalho, como na valorização salarial do profissional” (SANTA CATARINA, 2005, p.186). Novamente concordamos com a Proposta, por acreditarmos que a formação continuada deva ser um dos caminhos para alcançarmos um ensino de qualidade. Entendemos que estes programas de formação continuada devam ser planejados, levando em consideração os problemas e dificuldades encontrados nas unidades escolares e podendo inclusive contar com a participação dos alunos, tornando o processo ensino-aprendizagem mais participativo.

Neste capítulo, apresentamos a criação da Proposta Curricular, dando ênfase a seus Eixos Norteadores e destacando os momentos em que os conceitos de capacitação e formação continuada são expressos nesses Documentos. Acreditamos, assim, ser capaz de comparar e analisar a coerência dessas formações em relação aos Eixos Norteadores da Proposta Curricular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos constatar, nas edições da Proposta Curricular de Santa Catarina os conceitos mais citados como forma de formação foram a formação continuada e a capacitação. É importante frisarmos que, em nosso trabalho, estabelecemos a significação desses conceitos, diferenciando suas principais características. Pareceu-nos ser pertinente abordar também a Formação Contínua que, embora em menor número, é mencionada na Proposta. A nosso ver esta formação está dimensionada a toda e qualquer forma de formação após a formação inicial.

Definimos Formação Continuada como sendo aquela que tem uma organicidade de continuidade temporal e de conteúdo ou abordagem. São formações com um tempo maior de duração, pois a ideia é que seja um processo contínuo e permanente para os professores e mais relacionada com o trabalho docente, possibilitando uma postura mais reflexiva e crítica que os outros processos de formação.

Já para capacitação, estabelecemos sua significação em uma concepção mais mecanicista, tecnicista, com a finalidade de habilitar para o trabalho prático, manual, empírico. É realizada num espaço de tempo mais curto, na perspectiva mesmo de suprir determinado déficit, ou seja, para suprir falhas e deficiências da formação inicial.

Em seguida, passamos a analisar como esses conceitos estão expressos nos Documentos da Proposta Curricular e as suas coerências com os Eixos Norteadores da mesma.

Constatamos que no primeiro Documento da Proposta Curricular só é citado o conceito de capacitação, este conceito é mencionado várias vezes na forma de capacitação de recursos humanos.

Em nenhum momento aparece o conceito de formação continuada. Talvez isso aconteça porque os elaboradores e organizadores da Proposta o utilizam com a significação de capacitação, na finalidade de capacitar, qualificar o professor para que ele possa desempenhar sua função, no sentido de trabalho prático, em um tempo curto de formação, sendo esta a intenção para aquele momento.

Ainda, quando este Documento cita os eixos norteadores e os fundamentos teóricos e metodológicos da Proposta – e diz que a capacitação dos professores está entre as linhas mestras do Plano de Ação da Secretaria – dá a entender que o conceito de Formação Continuada é que iria suprir estas formações por estarem mais compatíveis com tais fundamentos teóricos e metodológicos. Principalmente porque aproveitam a escola e as práticas dos professores como prática de formação, possibilitando uma postura reflexiva e aproveitando tudo o que possa oferecer por ocasião de: informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional.

Na segunda edição da Proposta em 1998, no caderno das Disciplinas Curriculares, o conceito de capacitação também é predominante para as ações de formação dos professores, porém a explicitação do mesmo é realizada com a indicação de “programa de formação” o que indica a característica de formação continuada. Talvez os organizadores da proposta, neste momento, perceberam que só a capacitação dos professores não respondia às necessidades que a equipe pretendia e indicaram também uma formação para além da tentativa de suprir este déficit.

Somente no caderno dos *Temas Multidisciplinares* de 1998 é que aparece pela primeira vez o termo Formação Continuada, evidenciando a carência na formação inicial dos professores. Os organizadores da Proposta sentem a necessidade de um programa de formação continuada oferecida a esses professores, pois como eles mesmo descrevem, é necessária uma formação continuada utilizando a escola e a sala de aula, o que oportuniza o professor transformar a sua própria prática pedagógica. No sentido do sujeito histórico, que produz conhecimento a partir das relações sociais que estabelece, todos os professores da unidade escolar devem participar desta formação.

Nos Documentos de 1998 da Proposta Curricular, a formação continuada desejada aos professores pelos organizadores está coerente com os fundamentos teóricos, filosóficos e metodológicos da mesma, já que aí foi pensado em uma formação que a aprendizagem ocorra como processo de experiência compartilhada, de comunhão, diálogo, colaboração, em um processo de trocas, portanto social.

O Documento de 2005 assinala, na sua apresentação, que os Documentos anteriores (1991 e 1998) foram oferecidos como forma de formação aos professores, cursos de capacitação, ministrados geralmente pelo Grupo Multidisciplinar. Buscando dar início a uma nova fase na Proposta, a partir de 2003, a Secretaria de Estado da Educação procurou mudar estas ações de formação com a intenção de realizar um intensivo movimento em torno da formação continuada de professores. Estas formações teriam como principal meta a transposição da teoria dos documentos para a prática em sala de aula. A questão central seria então transformar o arcabouço teórico e metodológico da

Proposta em atividades significativas de ensino e de aprendizagem para todos.

Continuamos percebendo uma certa confusão de conceitos, quando a Proposta pretende oferecer as formações aos Professores. No primeiro Documento, os organizadores se referiam à capacitação, porém indicando a efetividade de um outro tipo de formação, que nós definimos como sendo de Formação Continuada. Entretanto, percebemos que nas edições posteriores, inclusive no Documento de 2005, a Proposta continua, citando em vários momentos os conceitos de capacitação, capacitação permanente, formação de professores, junto com a formação continuada torna maior ainda o emaranhamento dos conceitos.

Fica a dúvida em alguns momentos se os organizadores realmente mencionavam a “Capacitação” com o conceito que definimos para esta forma de formação ou se existe uma confusão de termos e conceitos. Pois verificamos em vários textos que mesmo a Proposta citando a capacitação, o sentido de acordo com nossas definições para estas formações seria o de Programas de Formação Continuada.

Existe ainda a possibilidade de os organizadores da Proposta, mesmo compreendendo as diferenças entre esses conceitos, acreditarem que em certos momentos, além da Formação Continuada, seria necessário ofertar a capacitação aos professores, ou que as duas formas de formação pudessem se complementar.

A confusão de termos e conceitos utilizados pelos organizadores da Proposta Curricular em relação às formas de formação refletem a compreensão dos Eixos Norteadores, principalmente no que se refere aos fundamentos teóricos, filosóficos e metodológicos da

Proposta que tem como objetivo principal fundamentar a ação pedagógica numa perspectiva histórico-social, na qual o papel da escola, do professor e do conhecimento estejam a serviço da cidadania crítica.

Sendo assim, a formação continuada do professor, na perspectiva histórico-social, deve tomar como base a prática pedagógica e situa, como finalidade dessa prática, levar os alunos a dominarem os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.

A humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor e, como já vimos anteriormente neste trabalho, para conseguir que os alunos se apropriem do saber escolar, de modo a se tornarem autônomos e críticos, o professor precisa estar, ele próprio, apropriando-se desse saber e tornando-se cada vez mais autônomo e crítico.

Independente desta discussão, estava claro para os organizadores da Proposta que para superar as limitações da formação inicial e para que os professores pudessem apropriar-se dos conceitos referenciais da Proposta, seria necessário um programa de Formação Continuada que:

- a) Integrasse teoria e prática;
- b) Que poderia acontecer em âmbito intra e extra escolar;
- c) Com formações planejadas nas modalidades, presencial ou à distância;
- d) Por área de conhecimento ou por projetos pedagógicos, não só na sua área de atuação;
- e) Feita com o grupo da escola, nas reuniões pedagógicas, nos dias de estudo, no trabalho de grupo;
- f) Oferecida a todos os profissionais da escola, sem limitações de vaga;

- g) Uma formação não só no sentido de somatório de cursos, mas de processo de transformação, apropriação de conhecimentos;
- h) Constituindo-se em um direito e dever do professor;
- i) Estivesse sintonizado com o Projeto político Pedagógico da escola.

Entendemos que os Programas de Formação de Professores, e dessa maneira, mais específicos, os de Formação Continuada, por acreditarmos ser o ideal para o processo ensino aprendizagem, não podem ser considerados a solução para a “Educação”. No entanto é um fator imprescindível e necessário para a atualização, a motivação e o crescimento profissional dos Professores.

Em vários momentos, a Proposta, com predominância nos primeiros Documentos, utiliza o conceito de capacitação como formação dos professores, porém mesclado à indicação da necessidade da continuidade e aprofundamento das ações dos professores. Essa “indefinição” conceitual pode contribuir para que as propostas efetivamente ofertadas pelos órgãos da Secretaria de Estado da Educação não tenham se objetivado conforme os pressupostos da Proposta Curricular, ou seja, podem estar articuladas com os Eixos Norteadores e as necessidades postas pela realidade de cada unidade escolar. Parece-nos que isto não aconteceu, porque estas capacitações não dariam conta de suprir essas necessidades. Mas este é tema para outros estudos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. **Uma escola de excelente qualidade**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e Perspectivas da Formação de Educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GATTI, A. Bernadete. **Formação de Professores: Condições e Problemas Atuais**. Chagas/Fundação Vitor Civita, São Paulo, 2008, vol.1.

BRANDÃO, R. Carlos. (Org.). **O Educador: Vida e Morte: escritos sobre uma espécie em perigo**. Editora Graal, 1982.

BRASIL, Lei 9394/96, de 20/12/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, n.248,23 dez. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria Ministerial n.1403/03. Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, 2003.

CANÁRIO, Rui, D' Espiney, Rui (orgs.). **Uma escola em mudança com a comunidade: Projeto ECO, 1986-1992: Experiências e Reflexões**. Coimbra: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 3º ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. Capacitação (verbete). s/d. Disponível em <<http://www.priberam.pt/dlpo/>>. Acessado em 02/11/2012.

CASTRO, Alda Maria Duarte de Araujo. Política de educação à distância: o programa TV Escola como estratégia de formação de professores. 2001. 100 p. **Tese** (Doutorado em Educação), Centro de Ciências humanas e aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

CATTANI, Antônio David: Teoria do Capital Humano. Disponível em<<http://w.w.w.multirio.r.j.gov.br/textos>>. Acessado em 09/10/2012.

CRUZ, Doris E. L. Vantagens e limites dos modelos institucionais de formação contínua. In; SILVA, Luiz Heron. **Formação Contínua de**

**professores: realidades e perspectivas.** Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 1998.

DEMAILLY, Lise C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança, In: Nóvoa, Antonio (org.). **Professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: Ranços e Avanços.** Campinas, S.P., Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FABRE, Michel. **Penser La Formation.** Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

FELDMAM, Marina Graziela. (org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade.** São Paulo: Editora Senac, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do capitalismo real.** São Paulo: Editora Cortez, 1995.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GÉGLIO, Paulo. **Questões da formação continuada de professores.** São Paulo: Alfa-Omega, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, MEC-INEP, n. 70, 1989.

LIMA, M. S. L. A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional. **Tese** (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2001.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Educação Continuada.** São Paulo: CEDES, 1995.

MENESES, Cecília Maria de Alencar. Educação Continuada de Educadores: superando ambiguidades conceituais. **Revista da FAEBA**, Educação e contemporaneidade. Salvador, V.12, n.20, p.311-320, Jul./Dez., 2003.

MORAES, Maria Célia Fernandes (org.): **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente: Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NOVAES, Adauto (org.). **A crise da razão**, São Paulo: Companhia das Letras: Brasília, D.F. : Ministério da Cultura: Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. (org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. (org.). **Vidas de Professores**. 2º ed. Lisboa: Porto Editora, 1995a.

PIMENTA, Selma Garrido, Evandro Ghedin, (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PIRES, Maria Adelaide G. dos S. da F. **Formação contínua de professores**: dimensão institucional e administrativa, In Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

PORTO, Yeda da Silva, Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação Continuada**. Campinas: Papirus, 2000.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. **Formação participativa de docentes em Serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Ciência e Tecnologia. **Capacitação Profissional**. s/d. Disponível em

<http://www.faetec.rj.gov.br/divrh/index.php/capacitacao-profissional-gratuita>. Acessado em 02/11/2012.

SANTA CATARINA. Governo do Estado de Santa Catarina. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Conferência Estadual de Educação de Santa Catarina**. Etapa Estadual de Santa Catarina: Sistematização de uma caminhada. Florianópolis: CEE/SC, 2010.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação**. Florianópolis, 2002.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação. **Proposta Curricular**: uma contribuição para a escola pública do Pré Escolar, 1 grau, 2 grau e Educação de Adultos. Florianópolis (SC), 1991.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais. Florianópolis: COGEN, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998c.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Anais...** Semana Nacional de Educação Para Todos. Brasília: MEC, 1994.

SERRÃO, Maria Isabel B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In. PIMENTA, Selma Garrido, Evandro Ghedin, (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TADDEI, Emílio. H. Empregabilidade e formação profissional: a nova face da política social na Europa. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1999.

WOOD, Meiksins Ellen, Foster John Bellamy (orgs.). **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. 1999.