

Formação Inicial e Continuada de Professores: diretrizes, políticas e práticas¹

Maria Lourdes Gisi
Ana Maria Eyng

Resumo

Este texto analisa as diretrizes para a formação de professores da Educação Básica e as condições existentes para a formação continuada, a partir da formulação das políticas educacionais, da diminuição de recursos e da exigência da formação de profissionais para maior eficiência e produtividade no trabalho. A pesquisa investiga a percepção de diretores de escolas sobre a continuidade do processo de formação dos professores. Os dados evidenciam a não-priorização do Estado com a educação no país e a necessidade de propiciar melhores condições para a formação continuada no âmbito da escola.

Palavras-chave Políticas educacionais. Formação de professores. Educação continuada.

TEACHERS' INITIAL AND CONTINUOUS FORMATION: guidelines, politics and practices

Abstract

The text analyzes the guidelines for the formation of the basic education teachers and the existent conditions for the continued formation starting from the formulation of the education policies, the decrease of resources and the demand for the professionals' formation for higher efficiency and productivity at work. The research investigates the school directors' perception about the continuity of the teachers' formation process. The data evidence the State's lack of prioritization with the education in the country and the need of propitiating better conditions for the continued formation in the extent of the school.

Keywords Education policies. Teachers' formation. Continued education.

Este texto analisa as diretrizes para a formação de professores para a Educação Básica e as condições existentes para continuidade do processo de formação dos profissionais da educação. A formação continuada se constitui numa exigência no contexto das transformações em curso na sociedade contemporânea e um desafio para os gestores da escola pública, o que motivou o interesse em investigar a percepção de diretores de escolas sobre a questão.

A educação continuada adquire importância maior com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e o estabelecimento das novas formas de organização do trabalho escolar. Ambos ocorrem em um período de profundas transformações sociais, em que a educação passa a ganhar centralidade para a formação de profissionais preparados para as novas exigências. Como indica Azevedo (2001), as reformas realizadas mundialmente buscam maior articulação entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado, voltando-se para uma formação profissional condizente com as novas exigências, isto é, para maior eficiência dos trabalhadores.

A crise econômica internacional que se instalou no início da década de 70 do século XX causou impactos na formulação das políticas sociais e, sob a influência do ideário neoliberal, estas políticas passam a ser consideradas as grandes responsáveis pela crise. As políticas educacionais, por sua vez, sofrem as influências e as conseqüências dessas transformações: por um lado, a diminuição de recursos para a educação; por outro, em razão da competição internacional decorrente da globalização da economia, a exigência de formação de profissionais para maior eficiência e produtividade no trabalho.

A escola, como instituição inserida numa sociedade capitalista, não está imune às transformações que ocorrem nos processos de produção, isto é, no regime de acumulação. As práticas desenvolvidas na escola, por sua vez, como indica Llavador (2003), têm influência na produção das subjetividades dos professores, e, portanto, no seu trabalho.

Desde o início do século XX as escolas seguiram progressivamente os parâmetros das organizações fabris na sistematização das suas práticas. Nelas, instituiu-se o que se convencionou chamar de fordismo, uma organização do trabalho que aplica os métodos do taylorismo (Gounet, 1999; Llavador, 2003).

O fordismo não é só um método de trabalho, vem associado a um conjunto de práticas e orientações que têm profundas implicações na formação do sujeito. Harvey (2004) refere-se a um conjunto de práticas que denomina fordista-keynesiano como sendo de “[...] controle de trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico”. Nas palavras de Gramsci: “[...] os novos métodos de trabalho são inseparáveis de um modo específico de viver e de pensar e sentir a vida” (In: Harvey, 2004, p. 124).

Com a crise que se instalou a partir de 1973-1974, caracterizada pelo fraco crescimento da demanda, um novo método começa a ser construído em substituição ao fordista, denominado por Harvey (2004) de regime de acumulação flexível. As transformações nos processos de produção, assim como na época do fordismo, exigem um novo tipo de trabalhador, que agora deve ser mais flexível e com maior capacidade de adaptação às rápidas mudanças. Pode-se retomar aqui a análise de Gramsci sobre a influência do fordismo na vida das pessoas para o momento atual, pois certamente os novos métodos de trabalho que requerem um novo tipo de trabalhador terão influência no modo de pensar e de ser dos indivíduos.

O sistema educacional é então chamado a formar esse novo trabalhador e é nesse contexto que se propõem as reformas para a formação inicial dos trabalhadores.

Reformas Educacionais e a Formação de Professores

A formação inicial de professores para a Educação Básica tem, a partir dos anos 90, um novo direcionamento que se expressa no Parecer 009/2001 e nas Resoluções 01/2002 e 02/2002, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação. A reforma, segundo Campos (2003, p. 86):

[...] buscou estabelecer, na formação inicial, as bases para a construção de um outro tipo de profissional da educação, cuja legitimidade social não repousa mais nos conhecimentos que possui e transmite, mas nas competências que constrói e que o habilitam para o convívio com situações cada vez mais complexas e incertas.

A proposição da competência como concepção nuclear do processo de formação requer que a prática se faça presente no decorrer do processo de formação, pois, como indica a autora, a aquisição de competências não ocorre da reflexão sobre a prática, mas da experimentação durante o período de formação.

Esse novo direcionamento do processo de formação é justificado com críticas sobre a formação desenvolvida, fortemente influenciada pelo modelo fordista/taylorista. A principal crítica é que tal modelo está distante da atual realidade e não atende às exigências de formação para uma sociedade cujas transformações, decorrentes, principalmente, dos avanços técnico-científicos, exigem um profissional com capacidade para lidar com as inovações, com as incertezas e com situações de maior complexidade.

As análises feitas, desde os anos 90, sobre a nova proposta de formação, vêm tendo centralidade na produção científica e nos eventos dos profissionais da área de educação. Verifica-se grande preocupação com a ênfase dada a uma formação mais técnica, muito distante de uma formação que possa propiciar a compreensão da realidade e a consciência crítica para a sua transformação (Freitas, 2002; Vieira, 2002; Scheibe, 2002; Campos, 2003).

No que diz respeito ao local em que o professor vai atuar – a escola –, esta também é chamada a adotar novas formas de gestão e pode simplesmente optar por aquelas que são utilizadas nas empresas.

Tais preocupações levam a uma reflexão sobre as mudanças no processo de acumulação, isto é, o regime de acumulação flexível que requer um novo tipo de trabalhador: mais flexível, com maior capacidade de adaptação às rápidas mudanças e que saiba trabalhar em equipe. Essas exigências têm implicações para a formação profissional, para a organização do trabalho na escola e para a formação continuada dos professores.

A formação continuada pressupõe uma formação inicial, em cursos de licenciatura que, a partir de 2002, são organizados com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que propõem o perfil e as competências do profissional a ser formado. Uma vez concluído o seu processo de formação inicial, o professor passa a desenvolver seu trabalho em uma instituição de ensino, cuja organização, por sua vez, tem implicações na sua prática. A formação continuada torna-se, assim, fundamental no contexto das reformas atuais, o que motivou o presente estudo: investigar como esta formação vem sendo efetivada nas escolas.

A formação continuada é comumente entendida como uma aprendizagem que ocorre após a formação inicial adquirida em cursos de Graduação, no espaço de atuação profissional. Embora o próprio ambiente de trabalho seja – ou deveria ser – educativo, a formação continuada é compreendida, de modo geral, como oferta de programas sistemáticos organizados para tal fim sob forma de cursos, oficinas, seminários, etc., e que nem sempre têm ocupado um lugar de destaque nas escolas.

O eixo central das propostas de formação inicial e continuada dos profissionais é definido pelo perfil e pelas competências necessárias para a realização do trabalho escolar. Cabe destacar, contudo, que definir competência não se constitui tarefa simples, tampouco é pretensão fazê-lo neste texto de forma conclusiva. Não se pode esperar, no atual momento, um consenso dos teóricos acerca de tal conceito. Contradições, dilemas ou antinomias se manifestam, em abundância, no campo educacional, nos processos de discussão e na aplicação da noção de competência. Por se tratar de uma questão em debate, sem dúvida bastante recente no espaço escolar, os posicionamentos divergentes são absolutamente naturais e, por que não dizer, necessários para democratizar e amadurecer esse debate.

A reflexão acerca da questão das competências pode orientar-se na contribuição de Kuenzer (2000, p. 16), que alerta: “Por seu caráter polissêmico, tem ensejado múltiplas interpretações, e nem sempre com a necessária clareza epistemológica, o que por si só já demanda cuidados”.

Nesse sentido, apesar da divergência existente no entendimento da questão, não se pode ignorar a necessidade do desenvolvimento das competências para o exercício da docência e da gestão no contexto atual. É fundamental, portanto, que o processo de formação continuada dos profissionais da educação privilegie a formação de competências.

Observa-se, ao discutir acerca do tema, que a “[...] competência pode adquirir o sentido e ser aplicada, orientada estritamente ao mercado [...]. Mas pode adquirir o sentido e ser aplicada numa concepção dialético-hermenêutica, em que se caracteriza pelo seu caráter subjetivo e pela autonomia que confere ao sujeito” (Eyng, 2003, p. 106).

Ao mobilizar as competências, movimento no qual o sujeito articula suas capacidades, o sujeito atua como hermeneuta num processo em que realiza análise interpretativa e explicativa, tanto do contexto no qual atua como de suas condições de atuar. Na ação, ao tornar objetivo esse potencial subjetivo, o sujeito se engaja em um contínuo processo hermenêutico. Na ação em que mobiliza suas competências o sujeito estará também as atualizando num contínuo processo dialético (Eyng, 2003, p. 107).

No presente estudo a competência é entendida segundo a contribuição de Eyng, (p. 107), caracterizando-se como:

Um potencial dinâmico e subjetivo que possibilita a ação competente, em que são mobilizados, integrados e atualizados experiências e conhecimentos do agente.(...) Esse potencial dinâmico da competência viabiliza e gera a inovação na formação continuada. Portanto, o caráter subjetivo presente no repertório de capacidades que configuram a competência se objetiva na ação do sujeito.

Uma competência se configura no conjunto de habilidades que a constitui e está continuamente em modificação, pois as ações também estão se transformando continuamente. Logo, as habilidades necessárias para a ação se modificam, exigindo novas habilidades, enquanto outras são superadas. Assim, as habilidades são mais transitórias, enquanto a competência mostra-se mais duradoura.

É importante destacar que adotar a concepção de *formação para a competência* no processo pedagógico implica a adoção de novo referencial teórico que vincula formação inicial e continuada. Não se pode, contudo, adotar qualquer posicionamento acrítico ou superficial, pois tal atitude, além de leviana, trará maiores prejuízos do que benefícios. Uma “solução”, desprovida da necessária fundamentação e que pode ser qualificada como acrítica, superficial e leviana, é quando se toma o termo competência simplesmente em substituição ao termo *objetivo* nos “roteiros” do planejamento didático.

As competências são potenciadas na formação inicial – isto é, têm seu início de desenvolvimento nos cursos de formação – e são continuamente atualizadas e aperfeiçoadas no espaço de atuação profissional. Seu desenvolvimento ocorre quando o profissional agrega ao conhecimento teórico sobre o assunto sua experiência na área de atuação. É por meio do movimento da ação – reflexão – ação que a competência é desenvolvida e atualizada no processo de formação continuada. Merieu (1998) esclarece que uma competência se expressa por meio de uma capacidade que nunca se manifesta no vazio, sempre se concretiza na ação.

Em síntese, a competência é sempre um somatório de conhecimentos e experiências integrados pelo sujeito na ação que protagoniza, ou seja, para agir de maneira competente o sujeito necessita mobilizar e aplicar seus conhecimentos e experiências, de forma atualizada.

Além da necessária clareza sobre a noção de competência, é importante ter presente que as exigências que se apresentam na atualidade impõem, para além da instrumentalização técnica para o trabalho, novas necessidades formativas, segundo afirmativa de Kuenzer:

O novo princípio educativo exige que o trabalho/cidadão de um novo tipo domine os conteúdos básicos da ciência contemporânea; que tenha novas atitudes e comportamentos; que seja mais ético, crítico e responsável, voltado para a preservação da vida, do ambiente e para a criação de uma sociedade mais humana e igualitária (Kuenzer, 1998, p. 111).

Em decorrência, o educador também se depara com novas exigências para o exercício das suas funções como formador, pois o contexto atual, segundo Kuenzer (p. 112), exige um educador que tenha:

- *capacidade para compreender a nova realidade, apoiando-se nas distintas áreas do conhecimento;*
- *competência para identificar os processos pedagógicos que ocorrem no âmbito das relações sociais mais amplas, e não apenas nos espaços escolares e institucionalizados, na rua, no trabalho, nos partidos, nas ONGs;*
- *competência para dialogar com o governo em suas diferentes instâncias e com a sociedade civil no processo de discussão e construção das políticas públicas;*
- *capacidade de transformar a nova teoria pedagógica em prática pedagógica, sabendo selecionar e organizar conteúdos, superando a atual organização curricular;*
- *capacidade de buscar a articulação entre a escola e o mundo das relações sociais e produtivas mediante procedimentos metodológicos apoiados em bases epistemológicas adequadas;*
- *capacidade de organizar e gerir o espaço escolar de forma democrática, internamente e em suas relações com a sociedade.*

Em síntese, Kuenzer (1998) argumenta que o educador na atualidade deve ser capaz de organizar experiências pedagógicas escolares e não-escolares, cujo significado seja definido pelos fins sociais da educação como expressão do desejo coletivo da sociedade que queremos. Tal é a magnitude do desafio das instituições educacionais na formação inicial e continuada dos professores.

A percepção dos diretores sobre a formação continuada dos professores²

O processo de levantamento de dados, mediante entrevistas com os diretores, permitiu a coleta de informações quanto à caracterização dos investigados e a percepção do grupo em relação à função do gestor escolar, ao

projeto político-pedagógico, às verbas destinadas às escolas e à formação continuada. Considera-se importante que, ao investigar a percepção dos profissionais sobre a formação continuada, essa análise se faça no contexto das novas diretrizes emanadas das atuais políticas educacionais, as quais inter-relacionam as questões indicadas.

Em conformidade com os artigos 12, 13 e 14 da LDB nº 9394/96, a gestão do projeto da escola é uma responsabilidade compartilhada, de maneira que todos os profissionais que nela atuam estejam envolvidos na gestão educacional. A ação do educador transforma-se com a participação de toda a comunidade escolar no processo decisório. Não se pode desarticular a formação dos projetos das escolas, ou seja, existe a necessidade de valorizar, articular e tornar únicos o espaço da formação continuada e o espaço da atuação do profissional. Essa idéia, aqui exposta, referenda-se em Nóvoa (1995, p. 24), que alerta:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes.

Nóvoa (p. 24) considera que o processo de formação, ora necessário, implica a transformação dos professores e da escola: “A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”. Assim, configura-se um novo papel da escola como gestora, e ao mesmo tempo como espaço privilegiado no processo, tanto da formação inicial quanto da formação continuada dos diferentes profissionais da educação e, mais especificamente, do professor.

Com o intuito de apreender a percepção de diretores sobre a formação continuada existente na escola, foi realizada uma pesquisa com as direções de escolas estaduais que ofertam Ensino Médio na cidade de Curitiba, com o auxílio de entrevistas. Para a definição da amostra, inicialmente foram identificadas as escolas com mais de mil alunos matriculados, totalizando 95. Dessas foram excluídas seis escolas que ofertam somente educação de jovens e adultos, restando 89, das quais foram selecionadas, aleatoriamente, 30%, correspondendo a 27 escolas. Uma vez definidas as escolas, foram marcadas as entrevistas com os diretores. Três deles não aceitaram participar, justificando que não teriam disponibilidade de tempo no período de realização das entrevistas, no mês de novembro de 2004.

Da caracterização do grupo investigado, em relação à formação acadêmica, percebe-se uma diversidade de cursos de Graduação, tais como: Biologia, Matemática, Letras, Ciências Sociais, Filosofia, Pedagogia, Educação Física, Geografia e História. Do total de diretores, 50% têm curso de Especialização e apenas dois têm Mestrado. Do grupo de 24 diretores investigados, quanto à idade e ao sexo, 29% encontram-se na faixa etária de 30 a 39 anos, 42%, na faixa etária de 40 a 49 anos e 29% estão com 50 anos ou mais, sendo 71% do sexo feminino. Quanto ao tempo de atuação no magistério, todos têm mais de 10 anos, sobressaindo-se o período de 16 a 20 anos, que totaliza 37,5% e, em segundo lugar aparece o período de 10 a 15 anos e de 26 a 35 anos, ambos com 25%. A quase totalidade dos diretores (83,3%) ingressou no magistério por concurso público. O tempo de experiência na administração da escola varia de um 1 a 24 anos, mas o período de 6 a 10 anos se sobressai, com 50% dos entrevistados.

Quanto à percepção dos diretores sobre a gestão escolar, verifica-se, pela pesquisa de campo, que 87% deles entendem que o gestor é um profissional que compreende o trabalho da escola em suas múltiplas dimensões e em sua relação com a sociedade. Consideram ainda que a gestão escolar é afetada com a desresponsabilização progressiva do Estado com a educação pública: 75% referem insuficiência e irregularidade das verbas.

Consideram que o projeto político-pedagógico deve ser elaborado considerando o planejamento, a decisão e a avaliação partilhada por todos na escola, mas 83% indicam que o projeto parece não estar internalizado na vida escolar. A interferência externa na condução do projeto escolar é mencionada, também, como um fator de risco para a gestão escolar. Para o planejamento e preparação de aulas o professor tem 20% da carga horária semanal totalmente cumprida na escola.

Em relação à existência de educação continuada no âmbito da escola, apenas 33,3% dos diretores afirmaram existir programas nessa direção, desenvolvidos sob a forma de estudos para reformulação curricular, jornada pedagógica, estudos sobre as diretrizes curriculares, reflexões para construção do projeto pedagógico, desenvolvimento de projetos transdisciplinares, semana cultural, projetos em parceria com universidades. Pode-se observar que a gestão democrática do projeto pedagógico, indicada nos artigos 12, 13 e 14 da LDB, é a questão mais enfatizada nas poucas iniciativas de formação continuada identificadas pelos diretores.

Embora conste na LDB, inciso II – artigo 67, que deve ser assegurado aos profissionais da educação: “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”, a realidade tem mostrado que isso não vem ocorrendo. A possibilidade de aperfeiçoamento do professor, mediante licença remunerada, não existe, segundo 83,3% dos diretores, da mesma forma que, para 70,8% não existe incentivo para participação em eventos quando não promovidos pela Secretaria Estadual.

Em relação aos programas de formação continuada, ofertados para diretores pela Secretaria Estadual, 50% consideram que esses programas não atendem às necessidades de formação continuada e justificam afirmando que: “A formação de multiplicador não funciona, os horários são incompatíveis, os programas são insuficientes, atendem a poucos e não têm um direcionamento”. Os outros 50% que afirmaram que os programas atendem às necessidades declararam que: “Os temas são atuais, há troca de experiência” e classificaram o curso de gestores realizado em Faxinal do Céu e em Paranaguá como excelentes.

Tomando como base o que é desenvolvido na escola, verifica-se que a formação continuada não ocupa um lugar de destaque, se considerada a necessidade de atualização de conhecimentos, reflexões sobre a prática docente, estudos relativos à construção e avaliação das propostas pedagógicas. Vale ressaltar que os diretores afirmaram ser democrática a gestão na escola, e as decisões são tomadas coletivamente, o que certamente contribui para que a escola em si se constitua em um ambiente educativo, possibilitando a contínua reflexão sobre o trabalho desenvolvido, tanto na docência como na gestão. Dos professores que hoje se encontram nas escolas, no entanto, muitos não estão preparados para as exigências sociais da atualidade por não terem tido novas oportunidades de formação, outros são recém-egressos de cursos organizados a partir das novas diretrizes curriculares, nem sempre cursados em instituições que assumem a pesquisa e a extensão como inerentes à função de uma instituição de ensino superior, comprometendo a qualidade da formação.

Não se pode deixar de considerar as novas exigências para o professor de Educação Básica. As transformações do trabalho relacionadas às novas tecnologias, as novas modalidades de gestão e a competição entre as grandes corporações requerem mudanças nos perfis profissionais. É preciso estar preparado para analisar de forma crítica essas exigências para não assumir, tão-somente, o que o mercado requisita, desconsiderando uma formação que possibilita ao indivíduo contribuir com as transformações necessárias na sociedade.

As escolas, por sua vez, como indica Libâneo (2001, p. 189-190), estão assumindo novas formas de gestão, elaboração coletiva de projetos pedagógicos, ciclos de escolarização, currículos interdisciplinares, interculturalismo, avaliação formativa, interligação entre escola e comunidade, etc., que exigem preparo dos professores, tanto no que diz respeito à aquisição de novos conhecimentos quanto à capacidade para analisar, de forma crítica, esse novo trabalho. Os alunos também são diferentes em decorrência da influência da mídia, da assimilação de novos valores, do crescimento dos problemas sociais como a violência, o uso de drogas, a pobreza, etc., com repercussões na sala de aula, o que requer professores e gestores preparados para tais práticas.

Embora, de modo geral, as Secretarias de Educação dos Estados e dos municípios estabeleçam diretrizes gerais para o trabalho e ofereçam programas de atualização aos gestores e professores, a formação continuada no ambiente escolar ainda está longe de atingir um lugar de destaque. Faltam horas destinadas a estudos, para participação em eventos, realização de cursos, etc. Falta espaço para a reflexão contínua sobre a prática, o que é fundamental, em especial quando se trata de uma instituição escolar.

Considerações Finais

A formação continuada, entendida como um processo de aprendizagem e de reflexão, sempre foi considerada fundamental para uma educação de qualidade. Com as rápidas transformações em curso, na sociedade contemporânea, a formação continuada adquiriu maior importância. Que importância é essa, no entanto? Os cursos de atualização ou de capacitação, principalmente os que dizem respeito aos avanços técnico-científicos, são importantes para a formação do professor, mas a formação continuada não pode ficar restrita a tais cursos ou à participação em eventos da área. Formação continuada significa que, em um processo contínuo, os profissionais de educação encontram-se em formação, e isso é parte inerente das práticas escolares, propiciando ações reflexivas e críticas. As escolas têm, assim, duplo desafio: por um lado, não podem deixar de contemplar o preparo dos professores, tendo em vista as transformações em curso na sociedade; por outro, devem propiciar a reflexão sobre tais transformações e sobre as propostas para a educação escolar.

A formação continuada não pode ser compreendida de modo desvinculado da formação inicial, tanto no que se refere à formação para a docência como para a gestão. Se a formação está voltada para uma instrumentalização técnica, em que não se priorizam análises críticas, tanto a docência quanto a gestão ficam comprometidas. Assim sendo, a prática desenvolvida no decorrer do processo de formação deve possibilitar não só o contato com a realidade escolar e a aquisição de habilidades, mas a reflexão sobre as práticas desen-

volvidas, em articulação com as concepções teóricas, discutidas nos cursos de formação de professores. Se o enfoque na formação do gestor assumir o caráter de gerencialismo, cuja preocupação está voltada unicamente para a eficiência técnica, inviabiliza-se a formação de um gestor para a criação de um espaço propício para a formação continuada nas escolas. Se não existe um programa institucional de formação em cursos de Pós-Graduação ou em serviço, de que forma o professor poderá desenvolver uma prática pedagógica comprometida com um processo educativo de qualidade?

A escola somente se constitui em um espaço educativo na medida em que desenvolve uma gestão democrática e participativa, compromissada com um processo educativo voltado para a emancipação do ser humano. É importante a participação de toda a comunidade escolar no planejamento das atividades, na relação com a comunidade externa, na construção do projeto pedagógico da escola, oportunizando um constante aprendizado e o compromisso com o trabalho como um todo, indo além da docência em sala de aula e participando da construção de um espaço que propicia a reflexão, a investigação e a construção de uma escola democrática.

Cabe destacar que a formação continuada realiza-se num contexto dinâmico, no qual o indivíduo é desafiado a ser autônomo e independente, desenvolvendo um trabalho coletivo e mais competente. Na escola, portanto, é recomendável que o processo de formação continuada seja desenvolvido envolvendo todos os profissionais, inseridos no mesmo contexto escolar, possibilitando a execução na prática do que foi refletido e estudado teoricamente.

A reflexão crítica sobre a prática docente, tão importante para a escola, leva os professores a se envolverem num processo de aperfeiçoamento coletivo para uma atuação docente também coletiva, capaz de contribuir com o desenvolvimento e a transformação da escola e da sociedade. A reflexão que se dá no processo de formação continuada dos profissionais da educação promove o desenvolvimento de conhecimentos que se integram no contexto escolar, oportunizando a construção de novos saberes e competências essenciais para o desenvolvimento da prática docente.

Em virtude das conexões estabelecidas entre formação e atuação profissional, apresenta-se a necessidade de elevar o nível e a sintonia entre *educação, trabalho e cidadania* em um processo de formação que se estende por toda a vida, ou seja, de educação continuada capaz de viabilizar a construção coletiva e progressiva de uma sociedade mais humana, mais justa e igualitária, ou seja, mais democrática, mais inclusiva e mais ética.

Notas

- ¹ O presente artigo, parcialmente modificado, apóia-se em trabalho apresentado no V Simpósio Sudeste e 9º Seminário da Anpae-São Paulo.
- ² A pesquisa está vinculada ao projeto Políticas Educacionais e Formação de Professores, do Grupo de Pesquisa: História e Políticas da Formação de Professores da PUCPR. Participaram da coleta de dados as professoras Maria Antonia M. Schuartz, Alboni M. D. Pianovski Vieira, Clélia Peretti e Eneida Ribas.

Referências

AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/96. Brasília. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CP/CNE 01/2002a*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CP/CNE 02/2002b*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CP/CNE 009/2001*. Brasília. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

CAMPOS, R. F. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da educação de professores no Brasil. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Orgs.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003. p. 83-103.

EYNG, A. M. Planejamento, Gestão e Inovação na Educação Superior. In: ZAINKO, M. A.; GISI, M. L. *Políticas e Gestão da Educação Superior*. Florianópolis: Insular, 2003.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, set./2002, p. 137-168.

GOUNET, T. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2004.

KUENZER, A. A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XIX, n. 63, agosto de 1998.

KUENZER, A. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LLAVADOR, F. B. Organización postfordista y regimen de producción de los nuevos sujetos docentes. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *A gestão da educação na sociedade mundializada*. Rio de Janeiro: P&A, 2003. p. 101-125.

MERIEU, P. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L.; (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papyrus, 2002. p. 47-63.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L.; (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papyrus, 2002. p. 13-46.